



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**JULIANA CRISTINA COSTA**

**DIREITO À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA:  
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS, MOVIMENTOS, IDEIAS E LUTAS POLÍTICAS  
DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO SISTEMA NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO**

**CAMPINAS - SP**

**2018**

**JULIANA CRISTINA COSTA**

**DIREITO À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA:  
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS, MOVIMENTOS, IDEIAS E LUTAS POLÍTICAS  
DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO SISTEMA NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO**

*Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas como  
parte dos requisitos exigidos para a  
obtenção do título de Mestra em Educação,  
na área de concentração de Educação.*

*Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes*

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA  
JULIANA CRISTINA COSTA E ORIENTADA PELO PROF.  
DR. CÉSAR APARECIDO NUNES

**CAMPINAS-SP**

**2018**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica

Ficha Catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Pablo Cristian de Souza – CRB 8/8198

Costa, Juliana Cristina, 1981-  
C823d      Direito à educação, educação infantil, infância e criança: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da educação infantil ao sistema nacional de educação / Juliana Cristina Costa – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: César Aparecido Nunes.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Direito educacional. 2. Educação infantil. 3. Infância. 4. Criança. 5. Sistema Nacional de Educação. 6. Ensino Básico. I. Nunes, César Aparecido, 1959. II – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III – Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Right to education, early education, childhood and child: philosophical assumptions, movements, ideas and political struggles of early education's integrating to the Brazilian's National Education System.

**Palavras-chave em inglês:**

Right to Education

Early Education

Childhood

Child

National Education System

Basic education

**Área de Concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca Examinadora:**

César Aparecido Nunes [Orientador]

José Renato Polli

Reginaldo Arthus

**Data da defesa:** 10-12-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DIREITO À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA:  
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS, MOVIMENTOS, IDEIAS E LUTAS POLÍTICAS  
DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO SISTEMA NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO**

**Autora:** Juliana Cristina Costa

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof. Dr. José Renato Polli

Prof. Dr. Reginaldo Arthus

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2018**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às crianças que, por meio de seus olhares e de suas ações para compreender o mundo e se apropriar das relações com o outro e com o conhecimento, só querem fazê-lo no protagonismo de sua criatividade, ludicidade e curiosidade naturais e próprias de sua fase da vida.

Em especial, ao meu filho querido, meus sobrinhos, meus alunos de ontem e de hoje, aos quais dedico minha missão de educadora na busca pela efetivação do direito à educação e, principalmente, pelo direito à infância.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Prof. Dr. César Nunes, pelas sólidas e valorosas orientações, que foram convertidas em aprendizados para a vida toda, além de terem sido imprescindíveis para meu amadurecimento acadêmico, alicerçando esta pesquisa e fundamentando meus estudos nos pressupostos filosóficos, epistemológicos, históricos, políticos e sociais.

Agradeço ainda, aos meus colegas e professores desta universidade e da instituição em que trabalho, à minha querida irmã, Profa. Valdirene Costa, com os quais pude usufruir da boa convivência para as livres reflexões, debates, aprendizagens diversas e sonhos, em especial, ao meu marido, que sempre esteve ao meu lado nesta jornada.

## **EPÍGRAFE**

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

**Carlos Drummond de Andrade**

## RESUMO

A pesquisa trata de abordar a temática da busca e identidade da infância e da criança, na Educação Infantil no Brasil, analisando os pressupostos filosóficos e políticos dos conceitos de *educação infantil*, *criança* e *infância* nos movimentos sociais e nas ideias hegemônicas do fim do século XX e começo deste século XXI, que deram origem à integração da educação infantil no Sistema Nacional de Educação. Do ponto de vista epistemológico, utiliza-se do referencial *histórico-crítico* e do ponto de vista metodológico faz uso de uma abordagem qualitativa, particularmente compreendendo os conflitos e as contradições produzidos historicamente no meio social e político brasileiro referente a esse tema, como pesquisa bibliográfica- histórica. Debate a concepção de “Direito à Educação” e analisa a luta pela Educação Infantil efetivada pelos movimentos sociais e educacionais do país. Destaca a integração da Educação Infantil e as contradições de compreensão da reorganização da Escola e do espaço pedagógico em vista do protagonismo da Criança como sujeito de Direitos e da Infância como tempo e identidade de formação humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito Educacional – Educação Infantil – Infância – Criança – Sistema Nacional de Educação – Ensino Básico



## **ABSTRACT**

The present research consists in approach the thematic of childhood and child's search and identity, in Brazilian's Early Education, analyzing the philosophical and political presuppositions of the concepts of early education, child and childhood education in social movements and hegemonic ideas of the late twentieth century and the beginning of this 21st century, which led to the integration of early education into the Brazilian's National Education System. From an epistemological point of view, used the historical-critical referential and from the methodological point of view it makes use of a qualitative approach, particularly understanding the historical conflicts and contradictions produced in the Brazilian's social and political environment concerning this theme, as a historical-bibliographical research. It discusses the concept of "Right to Education" and analyzes the struggle for Early Childhood education carried out by the Brazilian's social and educational movements. Important analysing the integration of Early Childhood Education and the contradictions of understanding the reorganization of the School and the pedagogical space by the protagonism of the Child as subject of Rights and Childhood as human formation's time and identity.

**KEYWORDS:** Right to Education – Early Education - Childhood - Child – National Education System – Basic Education

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

QUADRO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA NO BRASIL (1889-1985).....	26
QUADRO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA NO BRASIL (1985-2006).....	31

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho  
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social  
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil  
DNCr – Departamento de Recursos Naturais e Culturais  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação  
FEB - Força Expedicionária Brasileira  
FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social  
LOS - Lei Orgânica da Saúde  
LOSAN - Lei Orgânica de Segurança Alimentar  
MEC - Ministério da Educação  
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
PI – Parque Infantil  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor  
PNE - Plano Nacional de Educação  
SAM - Serviço de Assistência a Menores  
SUAS - Sistema Único de Assistência Social  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I - CRIANÇA, ESCOLA E INFÂNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA .....	18
1.1 Contexto histórico, social e político .....	18
1.2 Ações de violência, punição e repressão <i>versus</i> Ações educativas e de assistência.....	27
1.3 Crítica à tradição filosófica adultocêntrica da Criança .....	36
1.4 Integração da Educação Infantil ao Sistema Nacional de Educação .....	38
1.5 Concepção de criança segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	42
1.6 Tendências da Educação: emancipação ou conservação .....	48
CAPÍTULO II – MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONDIÇÃO DA CRIANÇA DESCOBERTA NOS DIREITOS EXIGIDOS PELAS MULHERES TRABALHADORAS .....	51
2.1 Direitos: produtos de lutas históricas.....	51
2.2 Reflexões sobre os papéis femininos ao longo dos tempos .....	53
2.3 A participação das mulheres nas Guerras Mundiais .....	55
2.3.1 Primeira Guerra Mundial (1914-1918).....	55
2.3.2 Segunda Guerra Mundial (1939-1945).....	56
2.4 O papel da mulher no contexto político, social e revolucionário .....	57
2.5 Movimento feminista e mobilização sindical = movimento pelas creches .....	59
CAPÍTULO III – PAIDEIA: A ARTE DE EDUCAR PARA A VIDA TODA DIANTE DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA .....	64
3.1 Paideia: ideal de formação do Homem .....	64
3.2 Modelos de escolas com assentos adultistas: crianças formadas para a guerra ou para o trabalho .....	72
3.3 Concepção de criança e infância na Idade Moderna .....	76
3.4 A criança descoberta como sujeito histórico, social e de direitos .....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS .....	93

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado sob orientação desta Universidade, Faculdade de Educação da UNICAMP, mais especificamente do grupo de pesquisa Paideia, vinculado à linha 6: “Filosofia e História da Educação”, por considerar de extrema importância e de alta relevância as contribuições que esta linha e respectivo grupo de pesquisa poderiam proporcionar à análise e debate deste tema. Este estudo se vinculou às áreas da Filosofia da Educação, da política educacional e das questões éticas que envolvem toda filosofia da educação, buscando analisar os pressupostos filosóficos e políticos dos conceitos de *educação infantil*, *criança* e *infância* nos movimentos sociais e nas ideias hegemônicas do fim do século XX e começo deste século XXI, que deram origem à integração da educação infantil ao Sistema Nacional de Educação. No entanto, ao estudar o conceito de educação infantil, criança e infância, pretendo fazê-lo como uma parte de um projeto de construção da sociedade, na qual a legislação é resultado de um processo histórico de enfrentamento político e de afirmação de determinadas coordenadas ideológicas conquistadas no enfrentamento do campo social e político.

A pesquisa tornou-se relevante por interpretar os pressupostos filosóficos e históricos que conduziram os movimentos da sociedade brasileira em suas lutas pelo reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como *direito da criança*, dando maior visibilidade das pesquisas nesta área, aos docentes deste nível de ensino e educadores em geral e buscando popularizar as ideias defendidas nos bastidores destes movimentos.

Sendo assim, este trabalho, articulado com outros estudos e com outros autores, busca contribuir para o entendimento histórico, filosófico e político da Educação Infantil e dos conceitos de criança e de infância em nosso país.

Este estudo seguiu os passos de uma pesquisa bibliográfica, de cunho histórico e filosófico, uma vez que “para entender a necessidade do conhecimento científico nas diversas atividades humanas, remetemo-nos às suas origens e a seus pressupostos histórico-filosóficos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 41). Julgamos importante ressaltar que, conforme Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...], utiliza-se categorias já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas”. Buscamos seguir os princípios propostos por Sánchez Gamboa (2013, p. 54) sobre o processo do conhecimento. O autor esclarece que os elementos constitutivos da relação são o *sujeito* que elabora a pergunta, o *objeto* que motiva a indagação e a mediação entre eles surge a partir do *método* e, por fim,

outro elemento que complementa esse processo é entendido como o *resultado* e a necessidade da articulação desses elementos em uma perspectiva de *totalidade*. Consideramos que “as perguntas complexas se originam nos problemas concretos, nas dificuldades, nos conflitos e nas crises e exigem respostas novas a serem elaboradas por intermédio da pesquisa científica e filosófica” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 107).

A partir desses princípios, indagamos e sinalizamos nossa problematização: Onde está o lugar da criança no cenário educacional brasileiro? Existe um certo descaso com a Educação Infantil junto a legislação educacional brasileira? Que necessidades históricas concretas devemos apontar para contextualizar a infância no Brasil? Quais são as práticas sociais que devem ser ressaltadas para fins de mostrar se houve, de fato, a integração da educação infantil ao cenário educacional brasileiro? Essa integração, se realmente aconteceu, ocorreu de forma plena e respeita as especificidades da infância? Quais os pressupostos ético-filosóficos presentes nos movimentos e ideias resultantes das lutas históricas pela defesa da educação infantil, da criança e da infância? O que entender por Direito à Educação na Educação da Infância?

Para Saviani (2004, p. 14), a essência do problema é a necessidade e que, portanto, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta seja desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Para o educador, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada, são situações que se configuram como verdadeiras problemáticas.

Por essas questões, buscou-se o apoio deste programa de mestrado em educação da Faculdade de Educação da UNICAMP e da orientação crítica dos docentes pesquisadores, para analisar, discutir e conduzir as questões aqui apresentadas, bem como os contextos de toda a trajetória de conquista do direito à Educação Infantil, das perspectivas atuais para a educação de qualidade social desta etapa da Educação Básica e que respeite as especificidades da criança e sua infância.

Nesta perspectiva, retomamos também as concepções de Clélia Brandão Alvarenga Craveiro que enfatiza que *a Educação Infantil é escola, mas não é escola do mesmo jeito que se define a escola do ensino fundamental*. É escola no protagonismo do brincar e do acolher da criança, é a brincadeira e não a precoce alfabetização, entre outras tantas possibilidades institucionais e pedagógicas.

De acordo com Kishimoto (1997), os termos brinquedos e brincadeiras conotam criança. Para a autora “o brinquedo entendido como objeto, suporte da brincadeira, supõe

relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização” (p. 23). Além disso, o brinquedo estimula a representação de certas realidades e, nesse sentido, a autora diz que “pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (p.23). O brinquedo é essencial, porque pode incorporar o imaginário e estimula a criatividade.

O brincar é atividade primeira da criança que tem sua infância respeitada, é ação que busca compreender o mundo ao seu redor por meio dos jogos simbólicos, das brincadeiras de faz-de-conta, da curiosidade natural da criança, é linguagem nas mais diversas manifestações, é socialização que constitui o sujeito na sua relação com o outro e seus objetos de conhecimento sobre a vida e o mundo.

O referencial teórico da pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, porque a *práxis* histórica não pode ser isolada do ser, do pensamento e da consciência. Acreditamos que o homem é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, educar-se, libertar-se e é percebendo e compreendendo a realidade que será possível agir sobre ela.

Como fundamento histórico desta dissertação de mestrado, organizamos o *Capítulo I*, onde propomos uma contextualização histórica dos conceitos de *criança* e de *infância* para compreender que o debate sobre a infância, a criança e a educação infantil expandiu a compreensão de escolarização, na qual a mesma deixou de significar apenas processos de ensino-aprendizagem para se afirmar como rede de proteção social, na qual o cuidar e o educar emergem como processos civilizatórios, humanitários e indissociáveis.

Mas não se trata de uma *proteção social assistencialista ou meramente caritativa*, espontânea, mas sim como *direito*, no qual a criança é concebida como sujeito de direitos sociais de escolarização protetiva, que lhe asseguram exigências com condutas de pais/tutores/responsáveis, ministério público, conselho tutelar, conselhos da criança e do adolescente, movimentos sociais e a própria estrutura educativa da rede escolar pública e privada.

Para Cury (2002) o direito à educação é um espaço que não perdeu e que não perderá nunca sua atualidade. Os textos legais no Brasil garantem o acesso de seus cidadãos à educação básica, uma vez que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (p. 246).

O autor ressalta que, atualmente, os educadores reconhecem mais a importância da lei e isso se deve porque se reconhecem como cidadãos e, como tal, “eles se deram conta de

que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (p. 247).

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (Id., Ibid., p. 260).

O autor afirma que o “acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções” (p. 260), ou seja, é uma oportunidade de o indivíduo crescer como pessoa, portanto, não se trata de mera proteção social assistencialista ou caritativa, trata-se de um direito que deve ser exigido socialmente.

E como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política.

Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo (Id., Ibid., p. 261).

Enfim, o direito à educação está “garantido” na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 (“*A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”) e 214 (“*A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País*”). O direito está previsto em lei, mas e na prática? Será que realmente está assegurado? Para as crianças de 0 a 3 anos (Educação Infantil) não está. E para os demais níveis de ensino? São questionamentos que merecem atenção.

No *Capítulo II* pretendemos apresentar alguns elementos de possíveis análises de como a criança foi descoberta no cenário político e educacional e considerada como sujeito de direitos a partir das lutas da sociedade civil, em especial, das mulheres.



Por fim, apresentamos então, o *Capítulo III*, na perspectiva de contribuir com a concepção de uma *educação para a vida toda* diante de uma reflexão da pedagogia da infância, desde os estudos da Paideia Grega. Para tratar da questão de uma educação para a vida toda, uma educação para a vida em sociedade como totalidade da formação humana, buscamos compreender as raízes da Educação, de uma forma geral, desde os primórdios da Grécia. Ali, buscamos compreender os ideais de formação do homem grego, da Paideia, que constitui o processo histórico e espiritual-formativo do homem, elaborando um ideal de humanidade para a época, no âmbito da EDUCAÇÃO, da CULTURA e da POLÍTICA, utilizando o conhecimento e a ciência como fontes de uma evolução histórico-filosófica do saber crítico e emancipatório, que considera o sujeito cognoscente e politizado, partindo da história da Grécia Antiga - como o berço do saber - e ampliando-a com análise de outros autores que dedicaram-se à essa temática ao longo da história, tendo a educação como finalidade do conhecimento, posicionando-se contra a dominação ideológica, científica e política.

Assim, a presente dissertação teve um aporte de sustentação epistemológica no que se reconhece como uma *abordagem qualitativa*, pois a pesquisa bibliográfica requer análise e interpretação de conteúdos e de causalidades ou argumentações, como pesquisa bibliográfica-histórica.

Temos clareza que este trabalho não esgotou o assunto, considerando que há estudos anteriores e relevantes que contribuirão para a sistematização e configuração deste campo investigativo e desta pesquisa, assim como outros surgirão como complementares desta análise e de igual ou superior importância e relevância acadêmica.

## **CAPÍTULO I - CRIANÇA, ESCOLA E INFÂNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

O presente capítulo remonta o cenário histórico, social e político da questão da criança, desde os primórdios da civilização no Brasil, ultrapassando as barreiras do tempo e do espaço, em que a infância foi tratada com considerável abandono e descaso, inculcando nos sujeitos que esta era uma etapa da vida insignificante e improdutiva, salvos os casos em que as crianças, quando um pouco crescidinhas, ofereciam condições de trabalho, numa exploração infantil que, atravessando séculos, foi aceita e incentivada pelo mercado de trabalho e que, até hoje, mesmo camuflada e negligenciada, não foi superada. Quando pouco teve visibilidade, a criança consagrou-se como adulto em miniatura, seja na educação, nas vestimentas, nas atitudes que lhes eram impostas. O afeto dos adultos, a proteção, a atenção, o cuidado, o respeito e a conquista de direitos civis, políticos e sociais, foram, e ainda são, objetos de lutas da sociedade civil.

### **1.1 Contexto histórico, social e político**

No Brasil, nossa análise se inicia no período colonial. O termo Brasil Colônia designa o período em que o Brasil se constituiu em colônia de Portugal e se estende desde a data da “descoberta” oficial do Brasil em 1500 até 1822, quando se inicia o período imperial. Já com ressalvas, utiliza-se o termo “descobrimento” como verbete popular, mas levando-se em consideração que existem inúmeros questionamentos sobre a “descoberta” do Brasil, já que haviam por aqui moradores em grande número, os indígenas, considerados primeiros habitantes dessas terras.

No Brasil, desde o período colonial, em que a infância era tratada de acordo com as determinações de Portugal, as crianças índias eram conduzidas a obedecer às normas e costumes cristãos, negando a própria cultura. Usando as crianças, inculcando-lhes medo do inferno, importância do casamento monogâmico, ideia do pecado, os jesuítas pretendiam converter também os adultos. Caso houvesse resistência na catequização, os “soldados de Cristo”, como eram chamados os jesuítas, podiam utilizar a força em nome da “guerra justa”. Aos poucos, os índios foram escravizados e as crianças cuidadas e disciplinadas para a exploração do trabalho.

Os primeiros modelos de crianças no Brasil foram trazidos pelos próprios Jesuítas no período colonial, onde essas diferenciavam-se

muito das crianças brasileiras; e muito pouco com as descobertas europeias sobre a infância. Neste contexto propagam-se duas representações infantis: uma mística repleta de fé, é o mito da criança-santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas. Inspirados por estas imagens, capazes de transcenderem aos pecados terrenos, os jesuítas veem nas crianças indígenas “o papel em branco” que desejam escrever; antes que os adultos com seus maus costumes os contaminem. (PASSETI, s/a p. 3).

Para os Jesuítas “A puberdade era entendida como o momento da passagem da inocência original da infância à idade perigosa do conhecimento do bem e do mal, em que a criança assumiria o comportamento do adulto” (NETO, 2000, p. 105). Assim, entendiam que a criança deveria receber “luz”, ser “modulada”, antes que atingisse a idade da puberdade, momento esse, que já seriam corrompidos pelos adultos que estão a sua volta.

Diante dessa problemática e para que pudessem “moldar” as crianças e evitar que seguissem os costumes dos adultos, os Jesuítas criaram o projeto pedagógico de colonização jesuítica, no qual tinha como missão divulgar a fé cristã e catequizar os indígenas. Para os Jesuítas, “A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de união, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas” (DEL PRIORI, 1995, apud PASSETI s/a, p. 4).

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e visava a formação de uma nova sociedade. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho em detrimento ao ócio. Com essa prática pedagógica, aproveitavam também para explorar o trabalho dos indígenas e as riquezas naturais de suas terras (NETO, 2000).

Num primeiro momento, os padres jesuítas tinham uma imagem do índio que o caracterizou como o “bom gentio”, seu modo de viver e seus costumes eram motivo de admiração. Já num segundo momento, os indígenas passaram a ser encarados pelos padres jesuítas como um empecilho para seus objetivos, pois, ao não se adaptarem às exigências do trabalho árduo, rotineiro e contínuo, destinado à acumulação, à exploração - inclusive do trabalho infantil - e não mais apenas à sobrevivência, tornaram-se insubordinados, abandonando, dessa maneira, as missões e retornando para suas aldeias.

Nesse contexto, as crianças que resistiam ao projeto pedagógico de colonização, que não queriam participar, os jesuítas diziam que estavam em “tentação demoníaca”, o mau já havia habitado neles. Os jesuítas viam a catequese como forma de “conservar a docilidade e a

obediência da criança, mais uma forma de ação que acabava por negar a cultura indígena” (NETO, 2000, p. 106).

No entanto, os padres perderam poder por disputas na Corte de Portugal e a escravização dos índios foi proibida. Mas o cultivo, extração e exportação de riquezas naturais ganharam força e, então, os colonos passaram a utilizar mão-de-obra escrava africana.

Sobre este momento histórico, diz DEL PRIORE (2012)

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. Se as crianças indígenas tiveram acesso a elas, o mesmo não podemos dizer das crianças negras, embora saibamos que alguns escravos aprendiam a ler e escrever com os padres<sup>1</sup>. O ensino público só foi instalado, e ainda assim, mesmo de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. Nessa época, a preocupação com a evasão escolar aparece precocemente no parágrafo que regulamentava a entrada das crianças na escola, como vemos, por exemplo, no Estatuto elaborado pelo Morgado de Mateus: “Que todos os meninos que admitirem será com despacho do mesmo General (Morgado de Mateus) e não poderão passar a outra escola sem proceder o mesmo despacho, e isto para que os mestres os possam castigar livremente sem receio de que seus pais os tirem por esse motivo, ou, por outros frívolos, que comumente se praticam”. Os cuidados com a evasão, com o ensino da religião cristã, das “obrigações civis” ou dos chamados “Estudos Maiores” não cobriam, contudo, as necessidades de uma parcela importante da população: aquela constituída por filhos de forros<sup>2</sup>. Nos documentos, nem uma palavra sobre a educação de crianças negras ou de filhos de escravos, salvo a religiosa que, segundo o jesuíta Antonil, era obrigatória. Esta obrigatoriedade acabou empurrando o catolicismo para dentro dos rituais de candomblé afro-banto: “O kêrêkêrê — relampejou! Pelo Cálice e pela Hóstia! (...) Noé, Noé, Sua barca é-vem! Évem cheia de caboclo, completa ou sozinha sem mais ninguém!”<sup>3</sup> (p.236).

As crianças negras não ganharam atenção e morriam por causa das péssimas condições de sobrevivência nas fazendas e por ter que dividir seu principal alimento, o leite materno, com outras crianças brancas e ricas.

Os filhos e filhas dos escravos eram tratados da mesma forma que os escravos mais velhos, atribuindo-lhes tarefas relacionadas principalmente com as “casas grandes” ou tarefas domésticas, e também atividades no campo/rurais, o que era considerado naquela época, inclusive pela própria igreja, como transição para a vida adulta.

As grandes divergências entre senhores e escravos, gerou distorções de classes e subordinação que, até hoje, estão presentes. No tocante ao assunto estudado, tomamos como exemplo, o trabalho infantil.

<sup>1</sup> Ver artigo “Ritos da Vida Privada” in História da vida privada no Brasil, cotidiano e vida privada na América portuguesa, (dir.) Fernando Novais, (org.) Laura de Mello e Souza, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, vol.1 pp. 276–330.

<sup>2</sup> Ver Marco Antônio Cabral dos Santos et al., Luzes e sombras sobre a Colônia — educação e casamento na São Paulo do século XVIII, São Paulo, Humanistas/EDUSP, 1998, “O início da reforma”, pp.50–78

<sup>3</sup> Edison Carneiro, Religiões negras — Negros Bantos, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, pp.193–194.

Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas 1/3 sobreviviam até os 10 anos. A partir dos 4 anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por quê? Considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho (DEL PRIORE, Mary, 2012, p. 245).

Mesmo com a Lei do Ventre Livre, em 1871:

a criança escrava continuou nas mãos dos Senhores, que tinham a opção de mantê-la até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela, seja mediante o seu trabalho gratuito até os 21, seja entregando-a ao Estado, mediante indenização (PILOTTI & RIZZINI, 1995, p.10).

Historicamente, o abandono de crianças foi frequente até meados do século XIX. Nas classes média e alta, os filhos fora do casamento, segundo a moral cristã, eram frutos do pecado e, por isso, já nasciam predestinados ao abandono. Os filhos dos pobres, também eram abandonados por motivo de miséria ou, até mesmo, por pequenas remunerações, uma vez que, o Vice-Rei propôs duas medidas no ano de 1726: esmolas e o recolhimento dos expostos, nomeação dada às crianças abandonadas, em asilos.

As propostas políticas e econômicas que, de certa forma, sugeriam a educação de crianças e jovens abandonados ou entregues aos cuidados do Estado, continuavam reproduzindo a negligência, a desigualdade e a negação de proteção aos mesmos, uma vez que, nos sistemas propostos, eram excluídos de direitos básicos de cidadãos mesmo numa proposta de inserção social, submetidos ao descaso educacional de fato e predestinados à exploração do trabalho infantil.

Para as crianças libertas com a lei do Ventre Livre (28/09/1871) sobrou a perspectiva do ensino profissionalizante. Institutos privados, na sua maior parte, de origem religiosa como o do Sagrado Coração de Jesus ou o abrigo Santa Maria, em São Paulo, recolhiam crianças pobres e davam-lhes um mínimo de preparo prático para ofícios manuais<sup>4</sup>. Schueler lembra ainda que, num dos seus artigos, a mesma lei, previa a educação dos “ingênuos” (termo que designava crianças de até 5 anos) que fossem entregues ao governo pelos senhores. A instrução primária e o encaminhamento dos filhos livres das escravas para os ofícios manuais foram projetadas no texto legal. Instituições como o Asilo de Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, visavam não apenas atender os meninos que vagavam pelas ruas das cidades, mas também encontrar soluções para disciplinar os libertos. Muitos proprietários de escravos solicitaram, de fato, matrículas de “ingênuos” no Asilo, como forma de indenização pelos gastos com alimentação e cuidados com as crianças libertas pela lei. No Asilo, atual Instituto João Alfredo, as crianças negras aprendiam leitura, escrita, aritmética, mas aprendiam, sobretudo, o trabalho manual capaz de reproduzir, por si só, a

<sup>4</sup> Ver o artigo de Alessandra F. Martinez de Schueler, “Criança e escolas na passagem do Império para a República” in Revista Brasileira de História, nº 37, Infância e Adolescência, vol.19, 1999, pp.59–84.

desigualdade social na qual estavam mergulhadas (DEL PRIORE, Mary, 2012, p. 237).

Assim, no século XIX, expandiu-se a criação de asilos para órfãos, abandonados ou desvalidos, com a intenção de agrupar crianças nessas instituições tirando-as da sociedade para que não ameaçassem “a ordem pública” ou fugissem do controle de suas famílias. Nestes estabelecimentos, as crianças eram tratadas de forma impessoal, descansavam em dormitórios coletivos, havia o confinamento e a contenção espacial, a submissão à autoridade e a educação industrial aos meninos e a educação doméstica às meninas.

Houve severas críticas sobre esse regime de internato por parte dos higienistas e juristas, uma vez que faltava às crianças e adolescentes a convivência em família para o desenvolvimento pessoal e global desejável e, os mesmos, apresentavam dificuldades para se adaptar à vida em sociedade e em liberdade.

Ainda como ação política e econômica, mesmo que cruel e desumana, a Santa Casa de Misericórdia, adotou o sistema da Roda no Brasil, que consistia em um cilindro giratório na parede da instituição, no qual a criança rejeitada era deixada e, girando a roda, era acolhida pelos representantes do estabelecimento, de forma desconhecida e impessoal. O objetivo era esconder a origem da criança, preservar a integridade da família e tirar essas crianças das ruas. Contudo, era necessário alugar amas-de-leite e entregar essas crianças a famílias mediante pequenas pensões. Assim, algumas mães entregavam seus filhos na Roda dos Expostos, para depois serem contratadas e poder cuidar de seus filhos e outras crianças. O índice de mortalidade nesses lugares era bem grande devido à falta de higiene, alimentação e cuidados em geral. “Consta que a Roda do Rio de Janeiro funcionou até 1935 e a de São Paulo até 1948, apesar de terem sido abolidas formalmente em 1927.” (PILOTTI & RIZZINI, 1995, p.11)

No século XX, os higienistas, em geral médicos, consolidaram a importância do papel da saúde nas instituições e, assim, o cumprimento da “lei de higiene” (Autran, 1904, p.93) tornou-se uma necessidade incontestável. Até então, as ações dispensadas às crianças e adolescentes, eram consideradas caridade. Com os higienistas e algumas de suas iniciativas, tais como a criação dos Institutos de Proteção e Assistência à Infância, em 1901, a criação de dispensários e ambulatórios, “gotas de leite”, palestras para mães, o atendimento à criança pobre passou a ter caráter filantrópico, com métodos científicos, resultados concretos e bom encaminhamento dos indivíduos reeducados à vida social.

No entanto, nas décadas seguintes, filantropia e caridade passaram a ser considerado sinônimo, pois tinham a mesma meta: preservar a ordem social. Em nome de uma justiça que pudesse dar conta dos menores infratores, viciados e delinquentes ou em vias de ser,

consolidou-se no século XX, a combinação Justiça e Assistência que julgavam os delitos dos menores e os encaminhavam, na maioria das vezes, para as casas de correção onde deveriam permanecer em agrupamentos diferenciados dos adultos, o que nem sempre acontecia.

O Estado incorporou o debate sobre a “salvação da criança” e sobre a “regeneração social”, alçando a criança a alvo das ações públicas e responsabilizando e punindo as famílias em relação aos cuidados à infância. A prevenção social e a elaboração de uma legislação específica, que permitisse a tutela do Estado e controle da sociedade, provocaram forte aliança jurídico-médico-assistencial organizada em torno do sistema de proteção ao “menor”.

Em 1920 realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, impulsionando a criação de uma agenda sistematizada sobre a proteção social, e passou a ser debatida pela sociedade a regulamentação da assistência e proteção aos “menores abandonados” e “delinquentes”, culminando com a promulgação do Código de Menores em 1927. Segundo Faleiros, esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (1995, p.63). Se, por um lado, previa o acompanhamento da saúde das crianças e das nutrizes por meio da inspeção médica e da higiene, por outro, intervinha no abandono físico e moral das crianças, retirando o pátrio poder dos pais; internando os abandonados socialmente e repreendendo e instituindo a liberdade vigiada aos jovens autores de infração penal. No âmbito do reconhecimento jurídico, uma das mais importantes contribuições dessa legislação, discorre sobre a regulamentação do trabalho infanto-juvenil, proibindo que se empregassem crianças com menos de 12 anos de idade e fixando, para os jovens menores de 18 anos, jornada de trabalho de no máximo seis horas diárias.

Alguns juristas e civis lutavam por uma Justiça mais humana, a partir da reeducação em detrimento da punição e propunham a criação de escolas de reforma, instituições especiais para esta população. Nas mãos da polícia, os menores eram recolhidos em delegacias especiais enquanto aguardavam encaminhamento ao Juiz. Nestes locais, eram tratados com violência. Com a justificativa de tirar menores da rua e do risco de ameaçar a “ordem social”, empresários aderem à exploração do trabalho infantil, aproveitando-se da necessidade de mão-de-obra barata nas fábricas, contratando mulheres, crianças e adolescentes, com salários muito baixos e carga horária semelhante a dos adultos, beneficiando-se da procura destes por trabalho no intuito de complementar a renda da família e descumprindo o Código de Menores de 1927.

Pais pobres, com renda inferior a meio salário mínimo, exigem que seus filhos trabalhem para incrementar os rendimentos do grupo familiar. “O trabalho —explica uma mãe pobre— é uma distração para a criança. Se não estiverem trabalhando vão

inventar moda, fazer o que não presta. A criança deve trabalhar cedo”. E pior, afogados pelo trabalho, quase 60% desses pequenos trabalhadores, no Nordeste, são analfabetos e entre eles a taxa de evasão escolar chega a 24%. No sul do país o cenário não é muito diferente. Trabalhando em lavouras domésticas ou na monocultura, as crianças interrompem seus estudos na época da colheita, demonstrando que estar inscrito numa escola primária, não significa poder frequentá-la plenamente. Assim, o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar (DEL PRIORE, Mary, 2012, p. 238-239).

O Estado interferiu na questão da criança/família, de acordo com seus interesses e considerando apenas poder que tinha sobre a sociedade, agindo de forma autoritária e colocando em práticas suas ideias para atingir seus objetivos:

A primeira tentativa do Governo em regulamentar a “assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”, no início da década de 20, legitimou a intervenção do Estado na família, não só através da suspensão do Pátrio Poder, mas também pela apreensão dos menores ditos abandonados, mesmo contra a vontade dos pais. Tal medida foi consequência da percepção que certos setores da sociedade tinham das famílias pobres. (...) Na era Vargas, a família e a criança das classes trabalhadoras passaram a ser alvo de inúmeras ações do Governo, inaugurando uma política de proteção materno-infantil. Num período em que um contingente significativo de mulheres começou a se lançar no mercado de trabalho, provocando mudanças na estrutura e dinâmica familiar, Estado e sociedade se uniam para manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como “capital humano” do país, através do preparo profissional e o respeito à hierarquia pela educação moral (PILOTTI & RIZZINI, 1995, p.15).

Nas mãos do Estado, na década de 20, houve uma aproximação entre público e privado. No entanto, as iniciativas propostas através do Serviço de Assistência a Menores (SAM) não prosperam, devido à corrupção e desvio de verbas que nunca chegaram a beneficiar de fato as crianças.

De 1964 em diante a questão do menor era vista como um problema de segurança nacional. Nas mãos do governo militar, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) receberam internos do país inteiro, em grande número, mantendo-os em regime carcerário e repressivo, sob controle autoritário e centralizado.

Fazer parte de uma família pobre, já era motivo suficiente para que crianças e adolescentes fossem considerados futuros criminosos e, por isso, muitos foram tirados da sociedade e tratados como adultos delinquentes e perigosos, desconsiderando inúmeros casos de famílias que conseguiram criar seus filhos mesmo sendo pobres.

Com a pressão dos governos democráticos, aconteceu uma revisão do Código de Menores de 1927 que resultou num Novo Código em 1979. No entanto, a situação do menor



irregular, ou seja, a visão do problema da criança marginalizada como uma “patologia social”, ficava totalmente nas mãos dos juízes, que continuavam agindo de forma arbitrária e autoritária.

Com a abertura política do séc. XX, um novo quadro começa a ser desenhado e os juízes perdem poder de decisão sobre os menores. Entra em cena a sociedade civil que não aceita passivamente a estatística de que metade do contingente de 0 a 17 anos encontra-se em “situação irregular” e lançam um amplo movimento social, com apoio da Igreja e de progressistas do Governo, reivindicando os direitos de cidadania para crianças e adolescentes.

Esse movimento conseguiu inscrever sua proposta na Constituição de 1988, sob a forma do artigo 227, que manda assegurar, com absoluta prioridade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente, protegê-las contra qualquer forma de abuso (PILOTTI & RIZZINI, 1995, p.18).

Atualmente o “Estatuto da Criança e do Adolescente” é o documento que representa um novo paradigma jurídico, político e administrativo no que se refere à questão da infância e juventude em nosso país, considerando o atendimento desta população como parte das políticas sociais.

Segundo Perez e Passone (2010), são indicados períodos relacionados ao tratamento oferecido aos jovens no Brasil, abrangendo: a República Velha (1889 a 1930); o autoritarismo populista (1930 a 1945) com a instituição do Serviço de Assistência ao Menor – SAM –, entidade de contenção-repressão infanto-juvenil; a expansão centralizada das políticas sociais sob a democracia populista (1945 a 1964), período também caracterizado pelo fracasso do SAM e, subseqüentemente, pela emergência da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM –, no governo ditatorial (1964 a 1985), ver quadro 1.

**QUADRO 1**  
**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À**  
**ADOLESCÊNCIA NO BRASIL (1889-1985)**

<b>Períodos</b>	<b>Principais normatizações e legislações</b>	<b>Principais características</b>
Primeiros passos: marcos legais e normatizações (1889-1930)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código Criminal do Império (1830)</li> <li>• Lei do Ventre Livre (1871)</li> <li>• Código Penal da República (1890)</li> <li>• Código de Menores (1927)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infância como objeto de atenção e controle do Estado</li> <li>• Estratégia médica-jurídica-assistencial</li> </ul>
Autoritarismo Populista e o Serviço de Assistência ao Menor (1930-1945)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei n. 2.024 de 1940)</li> <li>• Serviço de Assistência ao Menor (Decreto n. 3.799 de 1941)</li> <li>• Estabelece a Legião Brasileira de Assistência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço estatal no serviço social de atendimento infantil</li> <li>• Organização da proteção à maternidade e à infância</li> </ul>
Democracia Populista (1945-1964)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviço de Colocação Familiar (Lei n. 560 de 1949)</li> <li>• Serviço Nacional de Merenda Escolar (Decreto n. 37.106 de 1955)</li> <li>• Instituto de Adoção (Decreto-Lei n. 4.269 de 1957)</li> <li>• Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-Lei n. 4.024 de 1961)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção do aparato legal</li> <li>• Regulamentação dos serviços de adoção</li> </ul>
Ditadura Militar e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964-1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Decreto n. 4.513 de 1964)</li> <li>• Diminuição da idade penal para 16 anos (Lei n. 5.258 de 1967)</li> <li>• Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância e o Governo do Estados Unidos do Brasil (Decreto n. 62.125 de 1968)</li> <li>• Código de Menores (Lei n. 6.697 de 1979) – “Doutrina da Situação Irregular do Menor”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reordenamento institucional repressivo</li> <li>• Instituição do Código de Menores de 1979</li> <li>• Contradições entre a realidade vigente e as recomendações das convenções internacionais sobre o direito da infância</li> </ul>

(PEREZ e PASSONE, 2010, p. 652 e 653)

## 1.2 Ações de violência, punição e repressão *versus* Ações educativas e de assistência

No contexto histórico e social, percebe-se que as questões voltadas à criança e à infância, sempre foram conflituosas e, apesar da conotação de cuidado, proteção e educação, a realidade se caracterizou pelo descaso, pela irresponsabilidade, pela negligência e por abusos diversos. De acordo com Passone (2007), historicamente tivemos, de um lado os que privilegiaram ações de violência, punição e repressão. Essa parte da história no Brasil foi impiedosa e pode ser demarcada por fases características: na colonização, com a aculturação imposta às crianças indígenas pelos jesuítas; a segregação e a discriminação racial na adoção dos “enfeitados”, no período imperial; o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos e pela exploração do trabalho de crianças no mundo fabril, no fim do século XIX e início do XX (Pilotti, Rizzini, 1995; Rizzini, 1997, 2000). De outro, os que privilegiaram a educação e a assistência, defendendo estratégias que conferem direitos de cidadania e direitos específicos à infância e adolescência.

Numa análise sobre a constituição dos direitos de cidadania, no Brasil, percebe-se que o processo ocorreu de forma “invertida”, se comparada com o tempo histórico proposto por Marshall (1967), ou seja, a constituição dos direitos sociais foi anterior à conquista dos direitos civis e políticos, implicando a formação de um tipo especial de cidadania em que a relação entre indivíduo e Estado era caracterizada negociação direta entre ambos, sem passar por mecanismos de representação política e democrática. Para Carvalho (2004, p. 219), “a inversão da sequência dos direitos reforçou entre nós a supremacia do Estado”, em detrimento dos direitos civis e políticos, em suma, de uma verdadeira noção de cidadania calcada nas liberdades individuais.

O período entre 1945 e 1964 foi reconhecido como a primeira experiência democrática da história do país, contrariando o projeto nacionalista do setor militar e de parte da elite dominante ligada a antigos setores oligárquicos. Essa fase se caracterizou pela lógica desenvolvimentista-nacionalista, marcada pelo aprofundamento da industrialização, pelo aumento do consumo interno e pela internacionalização da economia brasileira.

A Constituição de 1946 aprovou, entre os direitos dos trabalhadores, “o salário-mínimo familiar, a proibição do trabalho de menores de quatorze anos, a assistência sanitária e médica ao trabalhador e à gestante, a previdência social”, dando continuidade à legislação sindical tuteladora da Constituição de 1937, sendo que, o direito de greve continuaria proibido. O artigo n.164 da Carta Magna previa a obrigatoriedade, em âmbito nacional, da assistência à maternidade, à infância e à adolescência (Faleiros, 1995, p. 71). Em 1949 foi criado o primeiro Serviço de Colocação Familiar, por intermédio do Decreto de Lei n. 560, e, em 1957, os serviços

de adoção seriam regulamentados, mediante o Instituto de Adoção, previsto no Código Civil vigente. A questão educacional seria retomada nesse período, com o encaminhamento do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, em 1946, baseada nos princípios liberais e democráticos da constituição do mesmo ano e nas divergências sobre o estatuto público da educação e a sua obrigatoriedade ou não (Romanelli, 1991, p.172). Entretanto, a LDBEN seria regulamentada somente depois de 15 anos, passando por diversas modificações até sua aprovação em 1961.

No Brasil, em 1950 havia um percentual de 50% de analfabetos entre a população acima de 15 anos e uma taxa de escolarização de apenas 26% da população de 5 a 19 anos (Romanelli, 1991). O ramo do ensino técnico prevaleceu sobre as demandas do ensino primário e da obrigatoriedade, sendo que esta última é que arregimentaria as condições mínimas para qualquer regime democrático.

Em 1953, foi criado o Ministério da Saúde que deu continuidade à assistência à infância, nos moldes do Departamento Nacional da Criança. No mesmo ano, criou-se também o Ministério da Educação e Cultura, que implementou o Serviço Nacional de Merenda Escolar, com o objetivo de fazer a suplementação alimentar da criança na escola.

O cenário de atendimento à infância passou a se caracterizar pela prática política que combinava ações assistencialistas, higienistas e repressivas, com a introdução de ações de caráter mais participativo e comunitário, orientadas pela doutrina desenvolvimentista das agências internacionais, com base em vastos setores da igreja católica.

Segundo Faleiros (1995, p. 72), com o período democrático “inicia-se uma estratégia de preservação da saúde da criança e de participação da comunidade, e não somente repressiva e assistencialista”. As agências multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação – FAO –, influenciariam o discurso do DNCr, cuja marca, a partir dos anos 60 do século XX, seria a criação de centros recreativos e a participação da comunidade nos próprios programas, como um mecanismo de desenvolvimento social e comunitário da organização social.

Com o 9º Congresso Panamericano da Criança, realizado em Caracas, em 1948, aprofundou-se a discussão sobre o enfoque dado aos direitos do “menor”; e em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, criou-se o marco pelo qual a infância passou a ser valorizada e a criança considerada, internacionalmente, como sujeito de direitos pela Organização das Nações Unidas. Destacam-se entre os princípios e direitos prescritos pela declaração: o direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; o direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; o direito à alimentação,

moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho, entre outros. Instituiu-se, desta forma, como movimento social internacional, a infância como espaço social privilegiado de direitos e a criança foi considerada como pessoa em desenvolvimento, portadora de necessidades especiais e passíveis inclusive de proteção legal.

Com o Golpe Militar de 1964, entretanto desarticulou o movimento que propunha um atendimento menos repressivo, uma estratégia integrativa e voltada para a família, uma vez que, o novo ordenamento institucional reverteu todos os propósitos educativos e integrativos propostos por lei ao novo órgão (Faleiros, 1995).

Em 1968, o Fundo das Nações Unidas para Infância firmou acordo com o governo brasileiro. Paradoxalmente, e em plena atividade da ditadura, o país assumiria formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, embora na prática o que se constataria era a aprovação de um novo código de menores, mais repressivo. Paralelamente, nos anos 70 do século passado, os debates sobre os “direitos dos menores” retornariam ao centro das discussões, partindo, mais uma vez, de divergências entre juristas e legisladores, influenciados pelas Convenções Internacionais pelos Direitos da Infância e pelos fóruns internacionais, como a Associação Internacional de Juízes de Menores.

Essas convenções propunham que a magistratura favorecesse a promoção da família e da comunidade no cuidado da criança e do adolescente, a salvaguarda dos seus direitos, considerando-os sujeitos de direitos, o que reiterava os princípios enunciados pela Declaração dos Direitos da Criança, de 1959 (Rizzini, 1995, p. 155). Entretanto, a proposta de uma Declaração dos Direitos da Criança não encontrou repercussão política na doutrina militar. Aprovou-se o Código de Menores de 1979, lei que se alinhava aos moldes do antigo Código de Menores da primeira República, consubstanciando a doutrina de situação irregular do menor, segundo a qual “os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente [...], fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial” (Faleiros, 1995, p. 81).

As mudanças se fizeram notar no período de 1974 a 1980 pelo progressivo dismantelamento da ordem autoritária, caracterizado pela ampliação do espaço político-organizacional relacionado às decisões governamentais no campo social, pelo redirecionamento das políticas sociais, com prioridade ao atendimento de segmentos de baixa renda e pela expansão das estruturas estatais.

Na década de 80 do século passado, o sistema social refletiria a crise econômica mundial paralelamente à crescente organização de diversos setores da sociedade em favor da

liberdade e da democracia. Esses fatores culminaram no desmonte do regime militar. Os anos subsequentes foram acompanhados por uma série de denúncias sobre as injustiças cometidas no atendimento infanto-juvenil no país, desvelando “a distância existente entre crianças e menores no Brasil, mostrando que crianças pobres não tinham sequer direito à infância. Estariam elas em situação irregular” (Rizzini, 1995, p. 160).

A partir de 1980, a crescente organização da sociedade contra a ditadura e em favor da liberdade e da democracia, levou à redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro: reconquistaram-se os direitos de expressão individual e coletiva, de organização popular e partidária, de greve, de voto, culminando nas mobilizações sociais de 1984/1985 que reivindicavam as eleições diretas para presidente da república. A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal n. 8.069/90), a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal n. 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei Federal n. 8.742/93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – LOSAN (Lei Federal n. 11.346/06), além da recente integração dos serviços sociais, por meio do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

Segundo Perez e Passone (2010), esse aparato legal criou condições de assegurar as diretrizes de políticas sociais básicas com capacidade de atender às necessidades primordiais da população, ver quadro 2.

**QUADRO 2**  
**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À**  
**ADOLESCÊNCIA NO BRASIL (1985-2006)**

<b>Período</b>	<b>Principais normatizações e legislações</b>	<b>Principais características</b>
Redemocratização e Estatuto da Criança e do Adolescente (1985-2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição da República Federativa do Brasil (1988)</li> <li>• Adoção da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Decreto Legislativo n. 28 de 1990)</li> <li>• Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 1990)</li> <li>• Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e do Adolescente (Lei n. 8.242 de 1991)</li> <li>• Lei Orgânica de Saúde</li> <li>• Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8.742 de 1993)</li> <li>• Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (Medida Provisória n. 813 de 1995)</li> <li>• Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 1996)</li> <li>• Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Portaria n. 458 de 2001)</li> <li>• Criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Lei n. 10.683 de 2003)</li> <li>• Criação do Programa Bolsa-Família (Lei n. 10.683 de 2003)</li> <li>• Substituição do Ministério da Previdência e Assistência Social pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Lei n. 10.869 de 2004)</li> <li>• Política Nacional de Assistência Social (Resolução CNAS n. 145 de 2004)</li> <li>• Norma operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (Resolução CNAS n. 130 de 2005)</li> <li>• Lei Orgânica de Segurança Alimentar (Lei n. 11.246 de 2006)</li> <li>• Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Resolução n. 1 de 2006/CONANDA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novo padrão político, jurídico e social</li> <li>• Institucionalização da infância e da adolescência como sujeito de direitos</li> <li>• Descentralização, municipalização, controle e participação social</li> <li>• Consolidação de um sistema de proteção social (saúde, previdência, educação, assistência e desenvolvimento social, trabalho)</li> <li>• Reestruturação do aparato de controle e policiamento</li> </ul>

(PEREZ e PASSONE, 2010, p. 664 e 665)

Mesmo com todas as conquistas, considerando toda a demora de implantação de novos sistemas, a falta de verba, os desvios financeiros, o despreparo dos profissionais, entre outros aspectos, muitas iniciativas ainda não refletem os ideais que as motivaram. Assim, apesar dos avanços, considerando até mesmo o Estatuto da Criança e do Adolescente, em termo de ação eficiente à infância, praticamente não saímos do lugar, uma vez que a criminalidade infantil e os abusos diversos à criança são reflexos da negligência à essa fase e que até a atualidade continua sendo um problema sem solução e o abandono da família, da sociedade e do Estado e/ou a privação da liberdade e a punição ainda são as medidas mais adotadas.

Os Conselhos de Direitos, os Conselhos Tutelares, os órgãos deliberativos e paritários entre Governo e Sociedade civil, ainda esbarram na incompetência e na ineficiência, isso faz com que nossas crianças e jovens da classe de baixa renda, continuem no histórico de desamparo.

Diante de todo esse emaranhado histórico, pode-se dizer ainda que este não é um retrato geral das crianças do Brasil, uma vez que a infância dos pequenos burgueses e aristocráticos foi muito mais reconhecida, o que se pode constatar nos retratos de família burguesa da época, nos tratados de medicina e de educação, na remodelação do espaço doméstico, utilização de novos métodos pedagógicos, brinquedos atraentes, enfim, apesar de todas as disparidades entre ricos e pobres, podemos dizer que todos foram crianças, mas não é verdade que todos tiveram infância.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.31).

Especificamente na área educacional, surgem as creches com caráter assistencialista, que tinham o objetivo de afastar as crianças pobres do trabalho infantil e guardar pequenos órfãos e filhos de trabalhadores.

Kuhlmann Júnior (2001, p.182) considera que o assistencialismo nas creches consistia na pedagogia e na educação oferecidas às crianças empobrecidas:



A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber.

Ao caracterizar as décadas de 1930 e 1940 como “fase da assistência social” no atendimento à infância no Brasil, Geis (1994) reafirma o paternalismo do Estado, propagado por programas que priorizavam a alimentação e a higiene das mulheres trabalhadoras e de seus filhos. Tais programas marcaram a participação financeira dos empresários nas iniciativas de atendimento à infância, por objetivarem, sobretudo, a reprodução da classe trabalhadora.

A fase da assistência social marcou o paternalismo do Estado, preocupado com a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, enquanto mão de obra futura, para o que convocou a participação financeira do empresariado nas obras de atendimento infantil (GEIS, 1994, p.86).

Em seguida, a pré-escola ganha uma função mais voltada à educação do que à assistência, mas com caráter compensatório, procurando compensar a pobreza, a miséria, a negligência. Surgem os jardins de infância, por Froebel e, depois da 2ª Guerra Mundial, a pré-escola apresenta-se nitidamente compensatória.

As influências das teorias do desenvolvimento infantil e da psicanálise, por um lado, os estudos linguísticos e antropológicos, por outro, aliados a pesquisas que procuravam correlacionar linguagem e pensamento com rendimento escolar, determinaram a elaboração da abordagem da privação cultural. Esta veio a fundamentar e fortalecer a crença na pré-escola como instância capaz de suprir as “carências”, “deficiências” culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, a pré-escola com função preparatória resolveria o problema do fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras, pobres e filhas de migrantes, naqueles países (KRAMER, 1997, p.23 e 24).

Esse tipo de educação, partia da ideia de que as famílias pobres não teriam condições de garantir o mínimo para o bom desempenho das crianças na escola. Por isso, oferecer a pré-escola era oferecer também a oportunidade de igualdade de chances a todas as crianças e isso, além de uma política educacional, que era preparar para um bom resultado no ensino fundamental, era também uma boa política social, que pretendia disfarçar a negligência do Governo com as classes populares.

Em 1925 foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternais, e em 1935 foram instituídos os parques infantis nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Os parques infantis atendiam crianças de diferentes idades em horário contrário ao da escola para atividades recreativas.

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam integradas, no objetivo de educar, assistir e recrear.

Segundo Faria (1999), em seu artigo sobre “A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil”, ela discorre sobre o assunto

Criticando as teorias que priorizam o crescimento dos pequenos transformando-os precocemente em alunos, futuros adultos, entendo que o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. Em vez de refletir sobre o desaparecimento da infância, como vêm fazendo alguns estudiosos estrangeiros, parto da criança como produtora e consumidora de cultura tendo no espaço coletivo das creches e pré-escolas o local privilegiado para permanecer criança; será portanto, aí que uma nova descoberta da infância pelo adulto ocorrerá, podendo dar continuidade ao trabalho iniciado nos PIs (p. 61).

Mais adiante, como reflexo das críticas, nos deparamos com uma oferta de pré-escola com objetivos em si mesma, a fim de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança.

Dessa forma, a educação pré-escolar não deve ser vista como “preparatória” para o ensino de 1º grau (...) uma educação adequada às características e necessidades próprias da criança pré-escolar pode contribuir para sua melhor aprendizagem ao frequentar o ensino de 1º grau, como, de forma indireta, ajudar os sistemas de ensino a diminuir o problema da evasão e da reprovação na 1ª série. Já se tem dito que não se resolverá o impasse entre a 1ª e a 2ª séries, enquanto não forem enfrentados com realismo os problemas sofridos, desde os primeiros anos de vida, pelas crianças que demandarão o 1º grau. Ora, à medida que a educação pré-escolar contribui para que a criança supere problemas decorrentes do baixo nível de renda de seus pais, estará gerando efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo (BRASIL/MEC/SEPS/SER, Educação Pré-escolar – Programa Nacional, Brasília, junho de 1982, p. 11).

Diante de várias contradições presentes, até mesmo na citação acima, fica a preocupação de, mais uma vez, não ter uma proposta coerente de educação infantil. Qual seria então a função da educação infantil que garantiria a qualidade?

O papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, é garantir às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento/representação de seu mundo (...) a pré-escola não prepara para a escolaridade posterior nem previne fracassos, podendo tão somente contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira (KRAMER, 1997, pp. 32-33).

O próprio Mário de Andrade criticava a pedagogia contemporânea de sua época e a ineficácia da cultura do nosso povo, mostrando a necessidade de não desvincular os institutos de cultura dos programas de alfabetização. Ele disse em carta para Paulo Duarte:

Cumprir organizar os serviços, forçar a vitalidade dos museus e a criação de institutos culturais que ajam pelos processos educativos extrapedagógicos que cada vez mais estão se tornando os mais capazes de ensinar. O que há talvez de mais admirável na pedagogia contemporânea é o seu caráter, por assim dizer, antipedagógico; justamente o engurgitamento da massa mais oculta dos estudantes, nivelando-a à dantes melancólica elite professoral, pelo respeito às suas qualidades e tendências próprias, de massa e de sombra. Serão assim os museus, os institutos culturais que desejaria espalhados com mais frequência entre nós. Sim, temos enorme necessidade de escolas primárias e de alfabetização. Mas a organização intelectual de um povo não se processa cronologicamente, primeiro isso e depois aquilo. Tanto mais em povos criança e contemporâneos como o nosso, com avião, parques infantis, rádio, bibliotecas públicas, jornal, e impossibilitados por isso de qualquer Idade Média. Não enteparemos, portanto, no sofisma sentimental do ensino primário. Ele é imprescindível, mas são imprescindíveis igualmente os institutos culturais em que a pesquisa vá de mãos dadas com a vulgarização, com a popularização da inteligência (Setembro de 1937, apud DUARTE 1971, p.153).

Nicanor Miranda, em 1938, no discurso de inauguração do quarto PI, o de Santo Amaro, enfatizou o caráter complementar do PI em relação à escola, criticando-a com as ideias do educador argentino Ernesto Nelson:

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. Violando as leis do crescimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem ideias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados, gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta (...) Ao invés de respeitar o corpo e deixar a mente cuidar de si mesma, respeitamos a mente e descuidamos do corpo. Ambas as atitudes são erradas, mas não podemos deixar de reconhecer esta verdade tão simples: o físico serve de base ao mental e este último não deve ser desenvolvido em prejuízo do primeiro. A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana. Este é o parque infantil.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Parte do texto resumido pelo articulista do Boletim del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, ano VI, nº 1, 1932, apud Miranda 1941, pp. 12-13

Na interpretação de Faria (1999), quase antagônico, mas propondo-se a ser complementar à escola, o PI ousou. Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas etc. Pelo contrário, como complemento escolar, o PI oferecia para as crianças alunas da “escola primária” (que a frequentavam alternadamente ao parque), e para as outras pequenas frequentadoras de 3 a 6 anos, a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, não raramente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças, assim como outras manifestações de produção de saberes.

### **1.3 Crítica à tradição filosófica adultocêntrica da Criança**

Nas pesquisas realizadas, observa-se que, historicamente, a Europa fez uma crítica à tradição filosófica adultocêntrica da criança, da qual o Brasil permaneceu alheio, através de autores como Comênio, Rousseau, Froebel, Maria Montessori, Piaget, Vygotsky, Àries, entre outros, que contribuíram gradativamente para uma outra compreensão e valoração da *condição da criança* como fundamento da sociedade moderna.

Comênio, em seu clássico “Didática Magna”, afirmou que *“o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança e que as impressões sensoriais advindas da experiência, como uso e manuseio de objetos, seriam internalizados e, futuramente, interpretados pela razão”*. Portanto, esta primeira definição do desenvolvimento da criança e da infância em geral já nutria, de forma pioneira no século XVI, uma concepção que privilegia os sentidos do corpo da criança para posteriormente desenvolver seus atos racionais.

De outro modo, Rousseau interpreta a infância não como uma via de acesso e como um período de preparação para a vida adulta, mas que essencialmente a infância tenha um valor em si mesma e que, respeitando suas características de ser natural, deveria também recepcionar uma educação baseada em ações naturais, resultado do livre exercício das próprias capacidades infantis, ressaltando o que a própria criança é capaz de saber. Esta concepção rousseauniana leva-nos a um desafio de refletirmos sobre as efetivas capacidades dos saberes característicos da própria infância, frente aos saberes condicionados e introjetados pelo adulto que nega às crianças sua própria identidade infantil.

Friedrich Froebel, no século XVIII, em seu *kindergarden* (jardim de infância), procurou nutrir a compreensão de que a infância é a unidade da criança que deve ser relacionada com o ambiente que a cerca, mas tendo como referência primeira o conhecimento do próprio corpo para só então, uma vez conhecendo-se a si mesma, exteriorizar suas formas de integração com o conjunto do ambiente em que vive. E que, segundo ele, a inspiração para a passagem do conhecimento do próprio corpo para o ambiente mais geral deve ser inspirado pela prática do amor e do desenvolvimento natural de cada criança.

Maria Montessori, no século XIX, radicou seus trabalhos com o desenvolvimento da criança, instruindo-os com técnicas e avaliações médico-biológica-psicológicas como radiografias que instruísem a melhor forma do desenvolvimento livre de suas ações através de estímulos, jogos e elaboração de materiais didáticos e que pudessem fortalecer os exercícios necessários ao estímulo e evolução das distintas funções psicológicas, motora e da inteligência das crianças. Ou seja, Montessori insere a infância no contexto das tecnologias pedagógicas do “escolanovismo”, concebendo a criança como receptora de métricas e comportamentos passíveis de melhoria de performance.

No século XX, vivenciou-se o conflito entre as concepções de Jean Piaget e Lev Vygotsky, o primeiro recomendando uma teoria do conhecimento com base em uma epistemologia genética, de cunho evolutivo-fisiológico-cognitivo e o segundo concebendo a criança e seu desenvolvimento humano a partir das dimensões filogenética, histórico-social e ontogênica, fortalecendo os aspectos antropológicos e a importância das interações sociais, desenvolvendo os conceitos de “zonas de desenvolvimento”, indicando ainda que as crianças acessam a vida intelectual a partir da intelectualidade do meio que as cercam.

As discussões em torno da infância encontram também nos estudos de Phillipe Àries (1981), elementos que mostram que a “descoberta” da infância, ou seja, a “consciência” da particularidade infantil que a diferencia do adulto, teve seu início quando a posição da criança emerge na história da arte e da iconografia do século XV por meio de figuras de crianças representadas como anjos. Observa-se portanto um conflito, ao longo do tempo, entre as concepções de infância de base naturalista, idealista, mecanicista e histórico-social interativa, conflitos estes que busca-se superação e síntese nos dias atuais.

Nos movimentos, ideias e autores que contribuíram para a concepção atual do conceito educação infantil, criança e infância no Brasil, destacamos Ana Lúcia Goulart, Ana Maria Cerisara, Zilma de Oliveira, Madalena Freire, Ordália Almeida, Moysés Kuhlmann Jr., os movimentos feministas, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB),

entre outros, que se dedicaram às lutas sociais de conquista e garantia de direitos, acesso e qualidade de atendimento na educação infantil.

Nesse sentido, Moysés Kuhlmann Jr. afirma que a educação da *criança pequena* deve ser pensada na perspectiva de seu direito a brincar, ao jogo, às práticas sociais de interação e integração com os pares, no sentido de proporcionar um desenvolvimento integral e não simplesmente da inteligência.

Por outro lado, Ana Lúcia Goulart de Faria também nos leva a refletir sobre o conceito de criança sendo esta capaz de estabelecer múltiplas relações, portadora de história, produtora de cultura infantil e sujeito de direito. Nesse estado da arte, a proposta é de uma pedagogia da escuta, das relações, da diferença em suas dimensões humanas, garantindo a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte.

Segundo Carneiro (2012),

Não se trata de uma criança padrão, mas daquela que está inserida em um contexto social específico, que não só é capaz de receber os conhecimentos da sociedade na qual está inserida, mas que é capaz de participar dela como elemento criador, produtor e transformador da cultura, através de atividades que lhe são peculiares, como é o caso do brincar (p.96).

#### **1.4 Integração da Educação Infantil ao Sistema Nacional de Educação**

Em anos recentes, o Brasil assumiu compromisso de inserção do segmento da Educação Infantil como parte integrante do conjunto das políticas públicas educacionais que se tornaram vinculadas à Educação Básica. O tratamento da atenção educacional à criança e à infância, historicamente, foi marginal ao Sistema Escolar, era muito mais uma prerrogativa da secretaria de assistência social, bem-estar social, do que efetivamente um Sistema Educacional Escolar, comprometendo a sua identidade.

A Educação Infantil integrou-se ao Sistema Nacional de Educação a partir de 1988, legalmente, com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, e só foi reconhecida como parte da educação formal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN, em seu artigo 21, que coloca a *criança pequena* como sujeito de direito à educação, mesmo que ainda como parte complementar e não estrutural.

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDBEN em 2013, consagrando

plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Entretanto, o que definiu, efetivamente, a Educação Infantil como parte estrutural da Educação Básica, foi o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, porque mesmo o PNE de 2001, ainda tratava a educação infantil como uma educação complementar.

Consideramos que, em obras recentes sobre o PNE (Plano Nacional de Educação), como “O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade”, organizado em debate pelo Conselho Nacional de Educação, há uma lacuna e uma patente omissão no que se refere à discussão da educação infantil, criança e infância, o que nos desafia ainda mais a investigarmos as motivações dessa incompletude, bem como as possíveis contradições pedagógicas, os limites institucionais interpostos, as fragilidades e as potencialidades ético-políticas deste debate.

Importante é compreender historicamente a ideia de Plano Nacional de Educação (PNE) que de acordo com Saviani (2014, p. 75) remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932. A partir daí a ideia de plano passou a figurar na legislação maior da educação brasileira.

A constituição de 1934 estabeleceu, na alínea a do artigo 150, como competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1983, p. 545 apud SAVIANI, 2014, p. 75).

Nessa mesma Constituição, no artigo 152, Saviani (2014, p. 75-76) nos mostra que foi previsto um Conselho Nacional de Educação (CNE) no qual sua principal função seria elaborar o PNE. O CNE havia sido criado em 1931 e foi reorganizado em 1936 e em uma nova configuração foi instalado em 1937 e cumpriu sua tarefa constitucional de elaborar o PNE denominado de “Plano de Educação Nacional”. Referido plano foi encaminhado à Câmara dos Deputados, mas não chegou a ser aprovado e com o advento do Estado Novo, em novembro de 1937, caiu no esquecimento. A ideia de plano só foi retomada no texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. A partir de 1964, com o regime militar, “o protagonismo do planejamento educacional transferiu-se dos educadores para os tecnocratas, o que expressou subordinação do Ministério da Educação (MEC)” (p. 78). Com a reforma do ensino, expressa na Lei n. 5.692/71, a tarefa de estabelecer e executar “planos nacionais de educação” (artigo 53) foi incumbida ao Governo Federal.

Essa breve contextualização histórica nos mostra a descontinuidade na política de educação o que nos “conduz ao fracasso de tentativas de mudança” (SAVIANI, 2014). Nos mostra, ainda, que o tema educação infantil só é introduzido no debate educacional a partir de 1993:

Com a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República, em 1985, teve início o período chamado de “Nova República”. Nesse novo contexto político foi editado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Tal plano tomou como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” proclamada na reunião realizada em março de 1990 em Jointem, na Tailândia. O foco central desse plano foi o ensino fundamental **acrescido da etapa da educação infantil em sua fase pré-escolar, correspondente à faixa dos 4 a 6 anos** (SAVIANI, 2014, p. 78-79, *grifo nosso*).

Mais uma vez, esse plano, praticamente, não saiu do papel, o que reafirma a questão da descontinuidade na política educacional.

Somente em 2001 que foi aprovada a Lei n. 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação com a vigência de dez anos, “conforme exigência do artigo 14 da Constituição e do que fora estipulado no § 1º do artigo 87 da atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996” (SAVIANI, 2014, p. 79).

Saviani analisou esse plano e considerou razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas, mas percebeu certa abstração e generalidade no enunciado das diretrizes que procuram não dar margem a maiores controvérsias. Ele esclarece que as divergências ocorrem mais especificamente em relação aos objetivos e metas, principalmente aquelas que se relacionam ao problema do financiamento.

Sobre o novo PNE, Lei n. 13.005 de junho de 2014, com vigência de 10 anos (2014-2024), Saviani (2014) diz que “tem-se a impressão de que o novo projeto avançou em relação ao plano anterior, pois teria sido concebido numa estrutura bem mais enxuta [...] no entanto, numa observação mais atenta, verificamos que esse enxugamento é apenas aparente” (p. 83). O autor refere-se ao número de metas dos PNE’S: no antigo, de 2001, eram propostas 295 metas e no atual, de 2014, o projeto se concentra em 20 metas. Num olhar desatento, há a impressão de enxugamento, mas conforme análise de Saviani “as vinte metas se desdobram em 170 estratégias que operam com submetas específicas em relação às vinte metas de caráter geral” (p. 83). Houve sim um certo enxugamento, mas relativo, na redução de 295 metas para 190 metas.

Na análise de Saviani o novo plano é mais frágil, pela ausência do diagnóstico, o que dificulta o entendimento da razão dos números, por exemplo: Na meta 1 do atual PNE, que trata da Educação Infantil, se estabelece “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-



escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (SAVIANI, *Suplemento*, 2014, p. 14). Sem o diagnóstico não compreendemos porque se fixou a meta em 50% e, não, por exemplo, em 40 ou 60%.

Saviani (2014, p. 95-96) nos mostra que,

No início de 2010, dados preliminares de um estudo realizado a pedido do MEC mostraram que só 33% das metas do PNE foram atingidas. Mas como foi feito esse estudo? Na verdade, ele tomou como referência as metas e foi verificar o que aconteceu. É algo válido porque o plano estava em vigor. Então, havia uma meta de colocar 50% das crianças de 0 a 3 anos nas creches até 2010. Tudo indica que a meta não foi atingida porque o estudo constatou que, em 2008, se chegou apenas a 18%. Mas se verificou que houve um aumento no atendimento. A questão é a seguinte: o aumento ocorreu porque o governo estava guiando-se pelo PNE? Não. Nem os municípios evocavam o plano para tomar suas decisões, nem o MEC fazia isso enquanto formulava algum programa. **No caso citado das creches, a decisão de aumentar a oferta era tomada por causa da pressão da população. Os prefeitos usavam isso com fins eleitorais e faziam aquele discurso de que a educação era prioridade e que iriam criar mais creches.** Por sua vez, o MEC repassava os recursos ou inseria o município em algum programa de ampliação das creches (*grifo nosso*).

A citação é longa, mas fundamental para explicar sobre o descaso com a educação infantil que avança na ampliação da cobertura educacional com a expansão de vagas nas escolas, mas isso ocorre por conta da pressão da população e por conta de promessas de prefeitos que usam isso com fins eleitorais.

No site “Observatório do PNE” vimos a seguinte análise:

Com 90,5% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o País. Mas é preciso ressaltar que os 9,5% restantes significam cerca de 500 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino.

Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento.

A partir de 2016, a frequência é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, assim, as crianças de 0 a 3 anos não são englobadas nas políticas educacionais. De acordo com o IBGE/Pnad a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil era, em 2015, de

30,4% e, com o novo PNE, a meta é atingir 50% até 2024. Por que 50%? Fica aí nosso questionamento.

É notório a lacuna e a omissão no que se refere à discussão da Educação Infantil e é possível perceber, claramente, a fragilidade ainda existente nesse debate.

Nossa realidade nesse debate é que temos uma política educacional e um orçamento de municípios e Estados que não dedicam os recursos necessários para esse direito, enfim, para esse atendimento na educação infantil, portanto, esse é um direito que, na prática, está sendo negado. É necessária uma luta política para garantir esse direito, consequentemente, o cumprimento dessa meta e, por fim, buscar um consistente PNE.

No entanto, sabe-se que o conceito de educação infantil não chegou na legislação pelo legislador e sim pelo movimento da sociedade, como os movimentos feministas, desde os anos de 1970, que intensificaram o papel da infância na construção da realidade social; a Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento sistematizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, orientando ações em relação às crianças, visando garantir algumas condições mínimas de respeito àquilo que se entende serem suas necessidades; o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), como marca nas lutas em defesa da constituição da criança como sujeito de direitos e da conquista de Educação Infantil, entre outros movimentos da sociedade e demais manifestos dos educadores pela educação infantil.

Vozes de todas as partes do País têm se pronunciado para que a criança seja reconhecida como cidadã de direito e de fato; vocês que clamam por uma maior atenção por parte das autoridades, para que elas, também, assumam essa luta, fazendo constar em nossas legislações como é de direito, uma política educacional coerente, a destinação de recursos específicos, e um plano adequado à formação de professores para a educação infantil. E, principalmente, que façam valer essas legislações através de ações concretas (MIEIB, 2002, p. 7).

Estudar e explicitar os conceitos de Educação Infantil, criança e infância ao longo da história, tendo-os hoje como referência nas práticas educacionais, é tema importante e urgente em prol de uma educação que respeite o desenvolvimento infantil em todas as especificidades e potencialidades, sem antecipação de qualquer etapa de seu desenvolvimento.

### **1.5 Concepção de criança segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Recentemente, assistimos e tivemos a oportunidade de participar, por meio de debates públicos entre o Estado, a sociedade civil, educadores e representantes do governo, à inclusão

da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja última versão é datada de 2017, a qual consideramos mais um importante passo que é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

A BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. Trata-se de uma ação pública que se configura nas interações entre atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados. É isso que a qualifica como importante peça nos embates para a constituição de uma democracia no Brasil, para a configuração de um Estado democrático a partir da sociedade diversificada. O grande desafio é praticar a democracia e criar “algo comum” dentro dessa diversidade. Toda essa dimensão política, cria arenas decisórias ampliadas para as políticas educacionais e, dentro delas, um dos temas bastante discutido é o currículo.

Essas políticas educacionais serão sempre difíceis e disputadas pela diversidade presente na complexa e dinâmica estrutura social do Brasil, onde os debates esbarram em diferentes grupos de pressão. Como exemplo, é certo que os cristãos consideram sua doutrina “universal” e os empreendedores acham que é, no capitalismo, onde todos são capturados pelos mesmos interesses de “lucro”. Nesse contexto, portanto, ser empreendedor é algo “universal”. Há ainda, alguns princípios que vão se tornando “universais” em uma época. A democracia, como valor, ainda não conquistou seu verdadeiro espaço em todos os grupos de interesses do Brasil.

O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, no entanto, é um desafio e não uma impossibilidade.

Em relação à Educação Infantil, especificamente, a BNCC, retoma a definição de criança proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A BNCC propõe como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, as interações e a brincadeira, o que, histórica e filosoficamente, é considerado uma grande conquista, já que estas são experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os

adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento, socialização, cidadania e humanização.

Considerar as interações e o brincar como eixos estruturantes, permite à criança ter sua infância considerada e respeitada. Trata-se do direito à educação, naquilo que é específico à faixa etária da Educação Infantil, como direito conquistado e que, até então, era negligenciado.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 35).

Nessa perspectiva, a BNCC coloca a criança como sujeito e não como objeto. Muda o foco de como se ensina para como a criança aprende, avançando na ideia de que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem, proporcionando situações onde as crianças possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, destacando como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, verbos que indicam ações como

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 36).

Esses direitos apresentam-se como uma novidade da BNCC e observa-se que a infância ganha destaque com mais espaços e tempo para o brincar, para as interações e explorações

diversas, para a ampliação das linguagens, mudando o olhar para as formas particulares de como as crianças se apropriam do conhecimento e de novas experiências.

Ainda neste documento, avançamos numa proposta curricular pensada e organizada para as especificidades da Educação Infantil, superando, gradativamente, a antecipação de etapas escolares, como o ensino fundamental. A BNCC estabelece, então, a Educação Infantil como etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças.

De acordo com a BNCC, na Educação Infantil, o desenvolvimento da criança é trabalhado em campos de experiências, estimulando as interações e as brincadeiras e assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*.

Os campos de experiência, conforme propostos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>6</sup>, constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural.

A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. São eles:

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos.

---

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília: MEC, 2017.

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

**Oralidade e escrita** – A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos,

avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Essa concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que observa, questiona, levanta hipóteses, tira suas conclusões sobre as questões da vida, da natureza e das relações, que faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não pode e não deve caracterizar uma educação espontaneísta, caracterizada por uma ação “*laissez-faire*” do educador. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, de posicionamento didático-pedagógico-filosófico-político, de pesquisa científica sobre a temática, de emancipação dos sujeitos.

### **1.6 Tendências da Educação: emancipação ou conservação**

Temos, portanto, duas tendências da Educação e das políticas educacionais, sejam elas que nos levem à uma perspectiva de emancipação ou de conservação. Como Saviani (2007) analisa, nossa crença de que na história da educação brasileira, sempre houve momentos de resistência, períodos “contra hegemônicos”, é importante avaliar a justa relação entre o que é predominância emancipatória, o que se relaciona às origens das experiências e o que é episódico, ocasional e relacionado às conjunturas de cada modelo e à política e práticas educativas conservatória.

Desse modo, a luta da qual levantamos a bandeira hoje, defende um projeto educativo apresentado por Marx, por meio de ações e iniciativas suscitadas pelos sujeitos emancipados e que buscam ocupar o lugar de atores de sua própria história, assumindo a emancipação humana de forma consciente e planejada, relacionando as conquistas no campo da cidadania jurídica e da participação política, mas tecendo críticas aos seus limites, como atestava Marx (1843, p. 5): “... porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana.” Assim, as bases materiais e históricas estão postas, mas



os sujeitos históricos e sociais podem alterá-las, sendo uma das possibilidades primeiras, negá-las.

Uma educação para a emancipação, portanto, exige a articulação entre teoria, reflexão e práxis, intencionalidade e direção, objetivando partir do núcleo autêntico de uma educação de base popular e seus complexos valorativos, considerando como propusemos em estudos anteriores, que a emancipação enseja produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos [...] significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (NUNES, 2003, p. 35-36).

Conforme atestam Saviani (2007), Haddad e Di Pierro (2000) e Fávero (2004), há um descaminho ainda, entre as pequenas conquistas no plano legal e sua realização, acentuando-se uma história de negação de direitos, consolidando um percurso compensatório.

Recepcionamos, a partir dos anos 90, promessas, discursos e documentos legais, oportunamente cito, uma vez mais, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), onde há proposta de universalização da educação básica, atualmente integrando a educação infantil, e o combate ao analfabetismo por meio do acesso à escola pública, no entanto, ainda não constatamos a efetivação desses direitos em sua totalidade, nem tampouco conseguimos garantir que o acesso permitirá uma educação de qualidade para todos e a permanência dos menos favorecidos na escola, visto que essas crianças e adolescentes sofrem o assédio do trabalho infantil obscuro e camuflado, da criminalidade, da exploração em seus mais diversos aspectos, entre outras realidades que afetam a classe popular, persistindo as desigualdades, principalmente, nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país.

Sem a emancipação humana, científica e acadêmica, continuamos reproduzindo modelos pedagógicos fadados ao fracasso, pois não coloca o sujeito que aprende no centro das discussões e análises, colocando a responsabilidade destas práticas nos indivíduos e não nos processos coletivos. Várias são as divergências pedagógicas dos finais dos anos 1990 e início do século XXI, como situa Saviani (2007), a edição de um neoconstrutivismo e o discurso da “pedagogia das competências”, a tomar espaços no debate pedagógico, também são fatores que explicitam sobre como a retórica reformista e pós-moderna, funciona junto aos educadores, propensos aos novos e soltos “ventos”, apontando para um pragmatismo sem bases conceituais.

Conforme Nunes (2008),

Todos esses aspectos demarcam os limites, tendências e perspectivas de uma educação emancipatória ou compensatória e o século XXI transita por estes caminhos controversos. Há necessidade de novas mobilizações dos movimentos sociais

populares, das entidades e instituições vinculadas à educação pública, para que a política educacional implementada siga outro curso, pois também no governo Lula (2003-2006), vimos ações em desacordo com a luta dos educadores e suas entidades, como a não retirada aos vetos do PNE, tendo as ações e propostas para a educação seguido, em sua maioria, as linhas de governos anteriores, com pequenas iniciativas de teor populista, sendo fundamental a reorganização dos movimentos sociais e populares na defesa dos eixos de luta pela escola pública, gratuita e para todos, questões que permeiam a educação brasileira desde os primórdios. (p. 81)

O recorte histórico apresentado, remonta os processos pelos quais constitui-se, até o momento, os conceitos de criança, infância e adolescência no país, o qual passou por pressões e reformulações ao longo dos séculos.

O fortalecimento das organizações da sociedade civil e a discussão sobre a atuação de novos atores sociais no atendimento às políticas sociais têm permitido iluminar o caráter heterogêneo da sociedade civil como espaço de disputas de interesses, principalmente em relação ao Estado e aos recursos destinados a essas políticas. Isso reforça a importância de constituir uma esfera pública com qualidade ética, filosófica, política e educacional, capaz de propor socialmente projetos políticos com a sociedade embasados na garantia de direitos civis, políticos e sociais, e no combate aos projetos políticos autoritários e a formas privatizadas de poder.

Conforme Saviani (2014, p. 97), “temos uma grande batalha pela frente: mudar a cultura política vigente por meio da pressão das bases da sociedade e por um forte e organizado movimento dos educadores”.

A divergência entre a nova cultura de direitos e as antigas práticas assistencialistas de benevolência e compaixão é uma das constatações a que se chega. Não se trata de um favor ou da bondade de quem faz a legislação, trata-se de um direito conquistado.

## **CAPÍTULO II - MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONDIÇÃO DA CRIANÇA DESCOBERTA NOS DIREITOS EXIGIDOS PELAS MULHERES TRABALHADORAS**

Neste capítulo, apresentamos alguns elementos e análises de como a criança foi descoberta no cenário político e educacional e considerada como sujeito de direitos a partir das lutas da sociedade civil, em especial, das mulheres.

Os fatos históricos nos levam a caminhos que a humanidade trilhou, onde os indivíduos passaram por processos pessoais e coletivos árduos, desumanos e de segregação dos sujeitos, fazendo-se necessário desmistificar as relações de poder que sempre existiram, as lutas de classes, os desprestígios dos seres humanos em função dos mais diversos papéis civis, sociais ou políticos, a tratar-se brevemente sem esgotar as disparidades: senhores e servos, ricos e pobres, brancos e negros, oprimidos e opressores, crianças e adultos, homens e mulheres, entre tantas outras características que diferenciam um sujeito do outro – sejam elas relacionadas à gênero, raça, opção sexual, religião... – e que foram utilizadas para separar e isolar pessoas ou grupos de pessoas, criando barreiras e resistências discriminatórias, as quais até hoje são objetos de lutas da sociedade civil que buscam o óbvio, o que deveria ser natural, o primordial à existência do ser humano e convivência entre os pares: o respeito, ao qual significamos também igualdade de direitos e oportunidades.

Não pretendemos aqui, criar manifestação que desprestige qualquer outro sujeito ou grupo de pessoas. Ao apresentar os estudos históricos, sociais e políticos no decorrer deste capítulo, entendemos a importância de elucidar os papéis da criança e da mulher na conquista de direitos específicos ao objeto de estudo deste trabalho, colocando-os como atores centrais das lutas empreendidas, sabendo que neste percurso, houveram outros personagens essenciais e representativos, como homens e organizações de áreas distintas, mas também destacando que esta luta teve uma motivação própria das mulheres em prol de seus filhos e crianças em geral, por não ser este um direito nato pela condição primeira de *ser humano*.

### **2.1 Direitos: produtos de lutas históricas**

Falar sobre direitos sempre nos remete a uma análise das condições históricas, necessidades, interesses, relações sociais e de poder, sabendo que os direitos “naturais e universais” não existem enquanto critérios absolutos. A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* começa com a frase “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

No entanto, este é um ideal pelo qual lutamos, mas não pode ser considerado como natural. Nessa luta, o foco não é somente o direito ou a justificativa deste, mas a efetivação do mesmo, a proteção do que é direito conquistado, como uma questão política, social e filosófica.

É importante ter o conhecimento da realidade das lutas sociais que, no passado, significou e que ainda significa um instrumento viável por criar condições propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. Segundo Bobbio:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (1992, p. 75).

A educação, ao longo dos tempos, passou a ser uma dimensão fundante da emancipação humana e da cidadania, sendo tema que não perdeu e jamais perderá seu caráter de atualidade. Mesmo como direito reconhecido, é preciso que seja garantido e, para isso, o primeiro passo é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional.

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 1992, p. 79-80).

É certo que a efetivação dos direitos na realidade da sociedade, de acordo com as expectativas dos sujeitos e do próprio sentido expresso na lei, muitas vezes esbarra na incapacidade administrativa dos governos e na ineficiência jurídica quanto ao critério de obrigatoriedade posto na legislação. Nesse contexto, conclama-se a sociedade civil munida de instrução e militância quanto às causas que buscam igualdade de oportunidades, para lutar e evitar que esses direitos se tornem privilégios de poucos.

Os direitos definidos como de todos, mobilizaram movimentos de grupos específicos da sociedade para a especificação dos sujeitos sociais. As mulheres lutaram pelo direito do voto durante décadas e também pela participação política; os negros mobilizaram-se no Movimento pelos Direitos Cíveis da década de sessenta, nos Estados Unidos, reivindicando a aplicação dos direitos da Constituição também para eles; no pós-guerra, surgiram várias

declarações internacionais especificando os direitos das mulheres, das crianças, das nações colonizadas, das raças discriminadas, entre outras; mais recentemente, temos os Novos Direitos Sociais, produto de lutas históricas, que também contemplam grupos específicos da sociedade, tais como os idosos, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, entre outros, além de reformulações nos direitos já adquiridos anteriormente.

No assunto que tange essa pesquisa, nos atentaremos, mais especificamente, aos direitos da criança e da mulher no que se refere à educação, ao cuidado e ao respeito por esses dois grupos da sociedade.

## **2.2 Reflexões sobre os papéis femininos ao longo dos tempos**

Uma pesquisadora, socialista americana e militante do movimento de mulheres, Evelyn Reed (1905 – 1979), trouxe suas reflexões sobre os papéis femininos ao longo dos tempos, analisando a sociedade de classes e a desigualdade entre os sexos.

Num levantamento histórico e social, Evelyn Reed aponta que nas sociedades de caça e coleta, geralmente às mulheres cabia a tarefa de coletar alimentos, não por serem consideradas mais fracas fisicamente, mas por somente elas poderem aleitar as crianças. Como o trabalho feminino era realizado com o bebê amarrado ao peito da mãe, o menor sussurro da criança espantaria a caça. Assim, enquanto os homens se ocupavam da caça e da guerra, as mulheres desenvolviam a maior parte dos instrumentos, conhecimentos e técnicas que estavam na base do progresso social.<sup>7</sup>

A maternidade, portanto, nunca foi elemento justificador para a submissão ou fragilidade da mulher. Pelo contrário, elas eram consideradas seres mágicos, dotados de força extraordinária, pela sua capacidade de conceber e dar à luz, presumivelmente sozinhas<sup>8</sup>.

A transição das sociedades igualitárias para as patriarcais teve início a partir da produção de excedente econômico – onde se caracterizou a relação de submissão e dominação – e da descoberta de que o homem era imprescindível para gerar uma nova vida – ideia de preservação da espécie e da propriedade. Nesse contexto, o surgimento da nova propriedade privada, do matrimônio monogâmico e da unidade familiar, tirou as mulheres do protagonismo

---

<sup>7</sup> REED, Evelyn. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008, p. 38.

<sup>8</sup> SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 59.

do espaço público, confinando-as em seus lares, separando e isolando uma das outras e da sociedade como um todo, no sentido econômico, cultural, social e político.

Segundo Reed (1954),

Esta desigualdade entre os sexos caracterizou a sociedade de classes desde o seu início já há cerca de dois mil anos, permanecendo através de seus três períodos mais importantes: escravagismo, feudalismo e capitalismo. Por esta razão, a sociedade de classes se caracteriza essencialmente pela dominação masculina, e esta dominação foi difundida e perpetuada pelo sistema da propriedade privada, pelo Estado, pela Igreja e pelas instituições familiares que servem aos interesses, dos homens. Com base nesta situação histórica divulgou-se o mito da pretendida superioridade social do sexo masculino. [...] Geralmente, se diz como um axioma imutável que os homens são socialmente superiores porque são naturalmente superiores. De acordo com este mito, a supremacia masculina não é um fenômeno social característico de um momento determinado da história, mas sim uma lei natural. Os homens, afirma-se, foram dotados pela natureza de atributos físicos e mentais superiores. Para a mulher, propagou-se um mito equivalente, de defesa desta pretendida superioridade do homem. Afirma-se — como axioma imutável — que as mulheres são socialmente inferiores, porque são naturalmente inferiores aos homens. E qual a prova disso? Que as mulheres são mães. Afirma-se que a natureza condenou o sexo feminino a uma posição inferior. Isto é uma falsificação da história natural e social. Não é a natureza, e sim a sociedade de classes que rebaixou a mulher e elevou o homem (p. 3 - 4)

Avançando um pouco na história, mas num tempo não tão distante, as mulheres não podiam andar desacompanhadas, não tinham direito ao voto, mal podiam estudar e trabalhar, principalmente após o casamento, tinham ocupações de valor apenas no lar e nos cuidados com os filhos. Carreira, dinheiro e poder eram exclusividade do universo masculino.

No entanto, dois eventos marcantes na história do mundo, as Guerras Mundiais, desmistificaram a ideia deste “homem herói” e protagonista e também do papel passivo da mulher. Tão marcante quanto o número de vidas perdidas e os horrores que a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda (1939-1945), são as mudanças de comportamento e valores que elas provocaram durante as décadas seguintes.

Em épocas de guerra, tornou-se importante contar com a força de trabalho feminina, como explica a professora Margareth Rago, do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp (SP). "O grande peso que as guerras têm é que elas quebram um imaginário, uma mentalidade, uma cultura que achava, desde o século 19, que lugar da mulher é em casa", diz a pesquisadora, que dedica seus estudos à história das mulheres.

A ideia da mulher nas guerras não é produto do século XX. Na Idade Média, período em que vários conflitos aconteceram na Europa, as mulheres puderam provar suas habilidades militares como cavaleiras. Entre mito e história, elas foram líderes importantes. Joana D'arc foi uma camponesa francesa que comandou parte do exército francês na Guerra dos Cem anos (1337-1453) e se tornou santa e mártir da França; Maria Quitéria foi

a primeira mulher a servir oficialmente ao exército brasileiro na Guerra do Paraguai (1864-1870); Boudica foi rainha do povo britânico celta e comandou os icenos contra a dominação romana na Bretanha (ano 60 ou 61 d.C.).

Contudo, a participação das mulheres nas guerras é lembrada por conta de sua presença maciça nos esforços de guerra, trabalhando em fábricas de armamentos e munição, e em posições que tradicionalmente seriam ocupadas pelos homens. A participação feminina teve grande importância nas duas grandes guerras mundiais – tanto por sua proporção quanto pela condição que a mulher vinha ganhando socialmente.

## **2.3 A participação das mulheres nas Guerras Mundiais**

### **2.3.1 Primeira Guerra Mundial (1914-1918)**

No final do século XIX e começo do século XX, a Europa assistia a um fortalecimento dos movimentos feministas como resistências às condições sub-humanas que o capitalismo industrial lhes ofertava. Mulheres reivindicavam maior participação política e maior espaço de igualdade e isonomia no mercado de trabalho. O trabalho nas fábricas resumia-se aos setores têxteis, às escolas e a alguns postos do governo. No âmbito doméstico, trabalhavam como faxineiras, babás ou em creches. A Primeira Guerra Mundial, no entanto, interrompe o movimento, ao mobilizar as mulheres para o esforço de guerra. Na Grã-Bretanha, elas foram trabalhar em fábricas e em serviços auxiliares, e ainda foram convocadas para compor o efetivo de grupamentos femininos das diferentes forças armadas. Entretanto, elas recebiam bem menos que os homens pelo mesmo serviço.

Nas fábricas, produziam armamentos e munições, embalagens, ferramentas. A indústria estava a todo vapor voltada às necessidades da guerra. Nos serviços auxiliares, as mulheres trabalhavam como bombeiras, guardas de trânsito, paramédicas, motoristas. Neste período, as mulheres provaram suas habilidades em todos os setores. Quebrando recordes de produção e como exemplo de eficiência, construíram um legado que viria a se repetir na Segunda Guerra Mundial.

Em 1918, a Primeira Guerra Mundial chegou ao fim e, com isso, as estruturas ocupacionais de cunho femininos foram sendo pouco a pouco desmobilizadas. O motivo principal dado pelas forças armadas foi que seria muito dispendioso manter instalações e a organização própria das estruturas, que já não teriam funções de existir, já que os homens retornavam do conflito. Nas fábricas, os desligamentos não foram totais, mas

significativos. Pesquisas mostraram que, ao final da guerra, as mulheres voltaram para o ambiente familiar, tamanha tragédia e sofrimento trazidos pelo conflito.

### **2.3.2 Segunda Guerra Mundial (1939-1945)**

Em 1º de setembro de 1939, com a invasão da Polônia pelos alemães liderados por Hitler, a Segunda Guerra Mundial foi oficialmente declarada e novamente as mulheres foram convocadas a trabalhar. A experiência da Primeira Guerra foi aproveitada e intensificada, e, já em 1940, o número de mulheres empregadas nas fábricas atingiu a capacidade máxima. A quantidade de órgãos militares praticamente dobrou e, em todos os cantos do mundo, elas apareceram como enfermeiras, pilotos de aviões, motoristas, secretárias, datilógrafas, etc.. Enfim, estavam em toda parte. No Brasil, a participação das mulheres se deu por meio do envio de 73 enfermeiras para ajudar a Força Expedicionária Brasileira (FEB), em missão na Itália. Com o fim da Guerra, em 1945, o esforço de guerra foi desmobilizado e muitas mulheres retornaram, mais uma vez, ao ambiente doméstico.

No entanto, com a guerra, muito mudou. As mulheres puderam mostrar suas habilidades e foram muito eficientes nas funções que desempenharam. As lutas feministas se fortaleceram e intensificaram. Em alguns países, foram criadas creches para dar apoio às que saíam de casa para trabalhar. "As mulheres estão nas fábricas desde o início da Revolução Industrial [na Inglaterra, no século 18]. A industrialização começa com fábricas de tecidos, que quem faziam eram mulheres e crianças, só que era um contingente menor. A guerra força as mulheres a entrarem mais massivamente no mercado de trabalho", diz Rago.

Nesse contexto, o capitalismo também observou a possibilidade de explorar essa mão-de-obra que antes era considerada ociosa para alavancar o mercado de trabalho, no entanto, com grandes desigualdades profissionais e salariais. A necessidade do desenvolvimento econômico impulsiona a emancipação feminina e traz à tona grandes lutas que marcam o feminismo, tais como: a valorização de trabalho independente de gênero, respeito pela mulher e contra qualquer forma de violência, escolas para os filhos enquanto trabalham, direitos trabalhistas, entre outras.

Mas não foi apenas nas guerras que as mulheres assumiram papéis ativos frente à sociedade. Alguns nomes se destacaram também nos movimentos políticos, sociais e revolucionários, liderando grupos de pessoas, homens e mulheres, na militância pela igualdade social, pela democracia e pela consciência emancipatória do povo.



## 2.4 O papel da mulher no contexto político, social e revolucionário

Nadezhda K. Krupskaja (1869-1939), foi uma dessas mulheres. Educadora e revolucionária russa, dedicou-se a duas grandes preocupações em sua vida: a educação dos trabalhadores e o processo revolucionário, questões sobre as quais teorizou e agiu.

Krupskaja perde o pai muito cedo e, aos catorze anos começa a trabalhar como professora particular para ajudar sua mãe, também professora, na renda familiar. Ganhava muito pouco e apenas um de seus trabalhos tinha rendimento fixo, no Liceu – período noturno. Nesta mesma época, questões dos trabalhadores já lhe trazia inquietações e decidiu abrir mão de suas aulas, para trabalhar, sem remuneração, em uma escola de operários. Recorda posteriormente Krupskaja: *Em cuanto comencé a comprender el papel que habia de desempeñar el obrero en la liberaciom de todos lós trabajadores senti un deseo irresistible de estar entre lós obreros, de trabajar entre ellos.* (KRUPSKAIA In: BOBROVSKAIA, 1940, p. 8)

Enquanto ensinava os operários, aproveitava para ler Marx com o grupo e aprofundava suas leituras à noite, sozinha. Ensinava muito mais do que as letras e as operações básicas, o que passou a incomodar os representantes do czar, o que pode ter levado ao fechamento da escola. Krupskaja foi presa política, perseguida e exilada.

Krupskaja conheceu Lenin e trabalharam juntos para a formação do futuro partido proletário russo. Anos depois, conseguiram unir todos os círculos operários de Petersburgo e formaram a “União de Luta pela Emancipação da Classe Operária”. Lenin foi preso por publicar folhetos ilegais, porém, não deixou de organizar o partido por intermédio de sua irmã e de Krupskaja, que fez um trabalho sistemático de propaganda comunista. Krupskaja produziu o folheto “A Mulher Operária”, com o pseudônimo Sáblina, que auxiliou na incorporação das operárias de fábricas no movimento proletário. (Cf. BOBROVSKAIA, 1940). Dentre tantas outras atividades, Krupskaja assumiu a criação, na Rússia, de uma publicação diária para mulheres operárias.

Nesse sentido a militância e a educação proposta por Krupskaja era revolucionária: oferecia o conteúdo que os operários não tinham acesso e debatia marxismo para que compreendessem seu lugar no mundo tomando consciência de si.

Era proposta de Krupskaja converter a mentalidade humana individualista, posta pelo capitalismo, em uma mentalidade coletiva. Em uma sociedade de classes, a educação se desenvolve de maneira classista, levando à exploração dos sujeitos, inclusive crianças. Em uma

sociedade alforriada do capitalismo, *o livre desenvolvimento de cada um será a condição para o desenvolvimento de todos.* (KRÚPSKAYA, 1986, p.25)

Outra mulher de notória representatividade, foi Rosa de Luxemburgo (1871 – 1919) que também se destacou na militância pelas causas sociais. Polonesa, nascida na pequena cidade de Zamösc, teve acesso à educação formal e, quando jovem, foi estudar no Liceu em Varsóvia, numa escola só para moças. Lá iniciou suas primeiras reflexões e posicionamentos sobre oprimidos e opressores, participando da militância no movimento operário (de forma ilegal) e, antes mesmo de completar 18 anos, precisou fugir para a Suíça por perseguições diante de seu posicionamento político. Rosa de Luxemburgo tornou-se uma importante líder da esquerda revolucionária, levantando bandeiras anticapitalistas e em defesa dos trabalhadores e excluídos. Rosa de Luxemburgo sempre esteve determinada a desenvolver a consciência da massa oprimida, dava aulas aos menos favorecidos, orientava greves na luta por direitos, fazia com que os trabalhadores contestassem a exploração à qual eram submetidos, elevando as pessoas à emancipação humana.

A auto emancipação dos oprimidos implica a autotransformação da classe revolucionária por sua experiência prática; esta, por sua vez, produz não só a consciência – tema clássico do marxismo –, mas também a *vontade*:

O movimento histórico-universal [Weltgeschichtlich] do proletariado até sua vitória é um processo cuja particularidade reside no fato de que aqui, pela primeira vez na história, as próprias massas populares impõem sua vontade contra as classes dominantes [...]. Entretanto, as massas não podem conquistar essa vontade senão na luta quotidiana com a ordem estabelecida, isto é, no quadro dessa ordem (LUXEMBURGO, 1963, p. 27).

Já no século XX, um dos marcos foi a legislação trabalhista aprovada após o Movimento de 30 com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação. O artigo 396 da mesma lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo. O período de seis meses pode ser prorrogado, a critério da autoridade competente, quando a saúde do filho o exigir (parágrafo único do mesmo artigo). A lei prevê a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para o atendimento dos filhos de suas funcionárias (Teles et al. 1989).

A criação do salário família em 1930 e o do salário-educação, em 1964 fortaleceu o reconhecimento da criança no orçamento doméstico e principalmente como um fundo financeiro que envolve a criança no processo educativo elementar. Timidamente, alguns direitos começaram a ser conquistados, mesmo que ainda não configurassem a necessidade real de cuidado com a mulher e a criança e, como muitas outras leis, essa quase sempre foi descumprida no país.

## **2.5 Movimento feminista e mobilização sindical = movimento pelas creches**

O ressurgimento do movimento feminista e da mobilização sindical coincidiu com a abertura de berçários e creches instaladas em empresas paulistas, outras formas de atendimento às crianças por programas instituídos por diferentes órgãos públicos, convênios com entidades filantrópicas e comunitárias, “escolinhas particulares” em bairros ou comunidades, com precárias condições educacionais e profissionais.

As crianças eram deixadas nestes ambientes precarizados apenas para os cuidados básicos de saúde e higiene, sem ambiente preparado para tal finalidade ou mesmo concepções pedagógicas que fundamentassem as práticas do trabalho desenvolvido, onde bastava ser mulher (e se fosse mãe esse seria o grande diferencial) para que estivessem aptas a desenvolver o papel de “tia”, como eram chamadas as cuidadoras desses espaços. O tratamento dado às “tias” correspondia mesmo ao tipo de parentesco cuja exigência era apenas o cuidar bem da criança, quanto à alimentação e à higiene, sem nenhuma responsabilidade educacional e pedagógica, como se toda mulher/tia fosse naturalmente boa e preparada para cuidar de criança, com um amor nato para dar a elas.

Paulo Freire (1993), grande educador brasileiro, em seu livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, através do enunciado, empenha-se à compreensão e entendimento não apenas do significado de cada uma das palavras que compõem o próprio título, mas também sobre as vantagens e desvantagens das professoras enquanto inseridas numa trama de relações. Assim, dividindo o enunciado em três blocos (a) professora, sim, (b) tia, não e (c) cartas a quem ousa ensinar, Paulo Freire enfatiza que a tarefa de ensinar, requer comprometimento e gosto de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que esta tarefa implica" e, ainda, sobre a impossibilidade de ensinar sem ousar. É preciso ousar para falar em amor, para dizer com convicção que estudamos, aprendemos, ensinamos e conhecemos com o nosso corpo inteiro (...) para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (...) para permanecer ensinando ao longo do tempo nas condições que conhecemos, mal pagos,

depreciados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo (p. 8). Nesta obra, Paulo Freire apresenta sobretudo duas razões: evitar uma compreensão distorcida sobre a tarefa profissional do professor e ocultar a ideologia repousada na falsa identificação. Para ele, a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

O texto mostra que a tarefa do professor ensinante é também a de ser aprendiz, sendo preciso ousar para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos no dia-a-dia. Segundo Freire, é preciso ousadia ao próprio fato de se fazer professor, educador, que se vê responsável profissionalmente pela formação permanente. Nesse sentido, não se quer desmoralizar ou desvalorizar a figura da tia, mas questionar a desvalorização profissional, que vem acontecendo há décadas, de transformar a professora num parente postico.

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1993, p. 09).

Ao parafrasear e citar o educador Paulo Freire, buscamos analisar o papel histórico-social das cuidadoras e tias nas creches brasileiras, ao mesmo tempo em que, trazemos à luz do esclarecimento dialógico, a importante reflexão sobre a formação acadêmica e científica dos professores, sobretudo sobre a Educação. A Educação aqui é compreendida como uma ação planejada, com intencionalidade e objetivos, como uma forma de intervenção no mundo, como uma ação política, uma ação de conhecimento, um compromisso ético e uma experiência estética que leva a um ato criador, portanto, uma ação humana. Entretanto, podemos apresentar diferentes argumentos para a prática educativa; mas seu processo nunca é neutro, demanda pressupostos filosóficos, políticos e sociais, mas também pressupõe esperança, pois a prática educativa cujos professores e professoras se mostram desesperançosos, torna-se conflituosa e incompleta. “São homens e mulheres sem endereço e sem rumo. Perdidos na História” (FREIRE, 2006, p. 88).

Nicolleti (2017), complementa

Seguindo esse pensamento, podemos garantir que uma educação progressista em hipótese alguma poderá ser medrosa, pois ela é edificada no amor pelo Homem e pelo Mundo; portanto, constitui-se a partir da premissa de que a função do professor não está baseada apenas na transmissão mecânica dos conteúdos, pois essa opção coloca em risco a construção no e com o sujeito que se dispôs a aprender e ensinar, de uma posição crítica. A aprendizagem apenas dos conteúdos não garante a elevação da consciência crítica. Ela poderá ser construída na medida em que equilibremos a leitura da palavra com a leitura do contexto e tenhamos esperança, pois ela é a matriz do sonho – e este nos impele à transformação (p. 90 e 91).

Nesse contexto de busca pelo direito das crianças à educação, do reconhecimento dos professores como educadores e profissionais, da conscientização e da emancipação dos sujeitos, a legislação educacional sempre esteve atrasada quanto às suas demandas e necessidades organizacionais e ocupacionais. Após grandes movimentos da sociedade civil, principalmente das mulheres, e outros intensos debates públicos, em 1961 e, posteriormente, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dedica somente um trecho ambíguo à educação das crianças menores de sete anos.

Nos bairros, as mulheres se uniam e protagonizavam movimentos pelas creches como sendo estas, desdobramentos de seu direito ao trabalho e à participação política. Na história dessas lutas, fica evidente a participação única e exclusiva das mulheres, como se os filhos fossem somente das mães, dilema este que elas também evidenciaram em suas manifestações.

O depoimento de uma militante do movimento de luta por creches de São Paulo, colhido em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, ilustra bem esse momento:

...o movimento feminista aí ajudou muito a gente a ter visão assim do direito da mulher, sabe? Não só da mulher que precisa trabalhar fora para sobreviver, mas o direito de todas as mulheres terem lugar para colocar o filho, para poder ser independente economicamente, ter uma profissão (...) ser um movimento, né, como um direito de todas as crianças, não só a criança da classe pobre, mas como um direito da mulher e da criança (CAMPOS, ROSEMBERG, CAVASIN, 1988. p.87).

Dessa forma, fica evidente que as creches, como receptora de crianças, começaram como um direito das mulheres e não propriamente das crianças, por isso, não impactaram inicialmente o setor educacional e sim as áreas da assistência social, da saúde e trabalhista, tendo então, um caráter compensatório e assistencialista.

Aos poucos, a criança, até então deixada em segundo plano, começa a ganhar um lugar de destaque, já que a baixa qualidade do atendimento dado a elas nas creches e outras instituições similares, passou a apresentar uma real ameaça ao desenvolvimento integral desses pequenos. Assim, as lutas e movimentos civis que antes aconteciam nas ruas, praças e bairros,

conquistaram espaços formais como Conselhos, Associações, Sindicatos, Paramentos, Universidades, entre outros.

Um documento importante para entender esse momento surge a partir das articulações promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher — CNDM: é a Carta de Princípios *Criança: Compromisso Social*. Nele, defende-se a creche "como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora; como consequência, postula-se que a socialização da jovem geração é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mulher-mãe" (CNDM, 1986, Introdução. p.5).

Dentre as interpretações deste documento, destaca-se que a creche é um direito conquistado, sendo ela uma instituição de educação com princípios e fins nela mesma e que todas as crianças têm o direito à esse atendimento, sejam elas filhas de mães trabalhadoras ou não, independente da classe social.

Outros documentos passaram a dissertar em seu texto sobre a questão da criança e da educação ofertada à faixa etária de zero a seis anos, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular de 2017. No entanto, a inclusão da educação infantil (creche – de 0 a 3 anos e pré-escola – de 4 e 5 anos) no Sistema Educacional Brasileiro não garantiu e ainda não garante, por si só, uma concepção de educação voltada para as especificidades das crianças nessa faixa etária, com um ambiente voltado para a socialização, para o brincar, para o desenvolvimento de suas potencialidades no campo do afeto, das linguagens, da descoberta natural do mundo que a rodeia, do fortalecimento emocional, social e cognitivo, do que é característico da infância.

Em suma, nos movimentos pelas creches, observa-se o protagonismo das mulheres e estas instituições apresentam-se como desdobramentos do direito delas ao trabalho e à participação política.

No cenário educativo, ainda há muitos debates a serem feitos e a relação ensino-aprendizagem precisa estar centrada nos atores que fazem as estruturas educativas, sendo que todos têm os mesmos direitos de fala, com um conhecimento socialmente partilhado e reconhecido. Assim, a criança deixa então de ser um objeto, um mero receptáculo.

Habermas, um dos maiores filósofos alemães do séc. XX, grande educador da atualidade e considerado um dos maiores herdeiros da escola de Frankfurt, propõe que os atores sejam reconhecidos naquilo que pensam, que falam e naquilo que escutam e isso requer uma sociedade mais evoluída, democraticamente falando, superando uma sociedade autoritária. Habermas propõe uma razão educativa, comunicativa, partilhada, razão esclarecida e sujeito

emancipado. Esclarece que o Estado colonizou a vida em sociedade e a luta contra essa condição, são as organizações da comunidade em busca de seus direitos (conselhos, movimentos...) por meio do uso racional e identitário da linguagem e do consenso.

Compartilhando com Habermas que a Universidade é uma esfera pública especializada, conclamamos os docentes, pesquisadores, especialistas das mais diversas áreas, educadores em geral, a exercer um papel crítico junto à cultura, à sociedade e junto ao estado. Dessa forma, teremos grandes possibilidades de cuidar e educar nossas crianças, respeitando suas especificidades, garantindo à elas a exploração de suas linguagens e ampliação das mesmas, fazendo uso de seus questionamentos sobre a vida e o mundo, descortinando o conhecimento na ação sobre os objetos e o mundo que a cerca, refletindo sobre suas relações com o outro, compreendendo na prática a diversidade que a rodeia e construindo sua identidade de forma subjetiva, histórica e social, dando-lhes direito à infância de qualidade, com base na equidade.

### **CAPÍTULO III - PAIDEIA: A ARTE DE EDUCAR PARA A VIDA TODA DIANTE DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA**

Nesse capítulo, pretende-se retomar e alinhar a contextualização histórica e política referente ao abandono da criança e do descaso com a Infância na tradição ocidental, demonstrando que, desde a Paideia Grega, se consagrou um modelo de escola com assentos adultistas.

#### **3.1 Paideia: ideal de formação do Homem**

Nunes (2017), define a Paideia como “ideal educativo, concepção de educação, de formação para a vida inteira e de cultura” (p. 33).

Jaeger (1999) apud Nunes (2017, p. 33) “expressa a tese de que não há uma única *paideia* na Grécia, mas diversas, consequentes e contraditórias *paideias* gregas”:

1. *Paideia arcaica*, centrada na tradição de Homero e Hesíodo

2. *Paideia clássica* ou *paideia política*, constituída a partir da eclosão do fenômeno político e cultural da polis ateniense, com suas originais formas de ordenar a vida política, social, artística e cultural, efetivada entre os séculos VI e II a. C.

Esta configura-se com o tempo de Sócrates (469-399 a. C.), de Platão (428-348 a. C.) e de Aristóteles (384-322 a.C.), com suas produções filosóficas e pedagógicas magistrais, que influenciam toda a nossa cultura e a quase totalidade da tradição ocidental (NUNES, 2017, p.33).

A paideia política, engendrada em Atenas no transcorrer do período clássico de seu projeto civilizatório, constitui-se como a mais importante e marcante reflexão sobre a condição humana [...] (Id., Ibid, loc. cit.).

A escola na Grécia era destinada à aristocracia ateniense de forma a assegurar a educação de seus filhos e para garantir os interesses das camadas sociais dominantes (NUNES, 2017, p.35).

Sobre o lugar da criança na educação, Jaeger (2013) nos mostra que,

A ama, a mãe, o pai, o pedagogo, rivalizam na formação das crianças, quando lhe ensinam e lhe mostram o que é justo e injusto, belo e feio. Como a um tronco retorcido, buscam endireita-la com ameaças e castigos. Depois vai à escola e aprende a ordem, bem como o conhecimento da leitura e da escrita, e o manejo da lira.



Passado esse grau, o mestre dá-lhe para ler os poemas dos melhores poetas e a faz aprendê-los de cor. Estes encerram muitas extorsões e narrações em honra de homens emitentes, cujo exemplo deve mover a criança à imitação. [...] O jovem é mais tarde levado à escola de ginástica, onde os paidotribes lhe fortalecem o corpo, para que seja servo fiel de um espírito vigoroso e para que o homem nunca fracasse na vida por culpa da debilidade do corpo (p. 360-361).

Já sobre essa distinção entre os ricos e pobres, Jaeger (2013, p. 361) aponta que:

Nessa exposição dos pressupostos fundamentais e dos graus da educação, Protágoras, em atenção ao notável círculo a que se dirige, tem especial cuidado em enfatizar que se pode dar aos filhos das famílias burguesas uma educação mais ampla que aos das classes mais pobres. Os filhos dos ricos começam a aprender antes e acabam mais tarde a sua educação.

Historicamente, desde sua origem, a escola discriminou ricos e pobres, homens e mulheres e não concedeu o direito de as crianças estarem presentes nela.

Considerando que a pergunta central que desencadeou as inquietações dos pensadores e da população da Grécia Antiga, foram geradas a partir da motivação de compreender a origem da vida e do mundo, encontramos as primeiras reflexões e explicações na MITOLOGIA, prevalecendo uma concepção transcendental e metafísica explicitada por meio dos mitos, especialmente o da criação, com uma educação fundamentada na crença, na religião e nos sentidos. O mito, portanto, contém em si um caráter normativo e educativo, constituindo um tesouro inesgotável de exemplos e modelos de ação, ideias e normas para a vida.

Busca-se na Grécia os fundamentos desse capítulo devido ao fato dos termos como: Cultura, Educação e Escola terem sido princípios criados originalmente pelos gregos.

Jaeger (2013, p. 3) nos esclarece que,

A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um ‘progresso’ fundamental, um novo ‘estádio’ em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julgemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos.

Mais à frente, o autor aponta que “dissemos que a importância universal dos gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade” (Id., Ibid., p. 7).

O autor considera que “o povo grego é o povo filosófico por excelência” (p. 7) e sobre o problema da educação diz que:

No que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância.

Colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (JAEGER, 2013, p. 11).

De acordo com Nunes (2017, p. 34),

[...] existiram outros modelos e tipos de escolas, bem como diferentes práticas educativas, antes e depois dos gregos, mas nenhuma delas compara-se com a criativa disposição com que os gregos significaram a ação de educar e de ensinar numa determinada relação e espaço, chamado por eles de Schollé, isto é, “lugar do ócio criativo”.

Essa escola dos gregos, *Schollé*, tinha conteúdos próprios e era reservada aos homens e somente os filhos das camadas dominantes de Atenas é que poderiam frequentá-la.

Para o autor, a primeira versão de educação e escola é a *Escola do Alfabeto* – uma escola ateniense – uma das mais importantes instituições criadas pelos gregos e postas para civilização ocidental. Essa escola era centrada na aquisição de muitas habilidades e no exercício de muitas atividades, no domínio de conhecimentos, nas práticas de jogos, ainda que centralizada na aquisição da habilidade de leitura e escrita, é originalmente uma invenção grega (NUNES, 2017, p. 34-35).

Segundo o autor, havia, ainda,

uma similar instituição, por contradição, voltada para algumas classes ou para os estamentos sociais subalternizados, as oficinas de fazer ou *Techné*, lugares de trabalhos e ofícios exigidos para a manutenção daquela ordem desigual centrada no escravismo, no poder das terras e das representações públicas, além do poderio bélico (Id. Ibid., p. 36).

Ressaltamos que é importante reconhecer a natureza histórica e filosófica para que possamos compreender o porquê surgem diferentes tipos de escolas e suas consequências na organização e na reprodução da cultura:

Na compreensão da organização social e política da educação e da escola, a história sempre se encarrega, a seu tempo, da produção das teorias e das práticas educacionais necessárias para aquele momento. Ou seja, em cada momento histórico, a partir de determinadas condições, culturais, econômicas, sociais e políticas, configuram-se diferentes pedagogias.

Na busca dessa compreensão do processo histórico, citaremos alguns dos fundamentos referentes ao estudo da história da educação grega.

Nesse período mitológico da Grécia Antiga, Homero destaca-se como o grande educador grego, com suas obras épicas *Iliada* e *Odisseia*, relatando a origem, o destino e a trajetória dos deuses. Para os antigos, a literatura, a arte, a poesia e a forma, como harmonia e composição, eram a expressão de toda a CULTURA elevada da vida em sociedade. Na Paideia grega, o ideal de homem homérico, era aquele dotado de areté, característica de uma excelência nobre humana, um homem que tinha AGATHÓS (virtuoso e bom) e KALÓS (beleza), um homem com atos heroicos, defensor da cidade-estado ou pátria, educado, desde muito pequeno, para os grandes desafios. A obra de Homero é inspirada, na sua totalidade, por um pensamento “filosófico” relativo à natureza humana e às leis eternas que governam o mundo, contemplando todo o conhecimento à luz da essência das coisas, intimamente ligadas à origem da vida na poesia e nos cantos heroicos, à ideia de louvor, da glória e da imitação dos heróis. Assim, por meio dos poemas épicos, da literatura, Homero educava os homens para uma areté heroica e nobre. No entanto, era uma educação para a minoria aristocrática, elitista, de poder, técnica e privada.

Nesse contexto, encontramos ainda Hesíodo, outra referência de educador para o mesmo tempo, mas que valorizava o trabalho e o homem do campo, priorizando o trabalhador e não o herói, tendo o trabalho como ferramenta que dignifica o homem e contestando uma ética da minoria aristocrática para uma ética social do trabalho. Assim, o homem era educado num ambiente social, de acolhimento, diálogo, solidário, produtivo e coletivo. Em Hesíodo, destaca-se a *areté* social, por meio também da literatura, mas com a intervenção da justiça e da ética do trabalho no campo. Alicerça neste mundo natural e primitivo do trabalho, do homem mundano, a sua ideia de direito como fundamento de toda a vida social.

Nessa pedagogia metafísica, teológica e cosmológica, encontramos ainda a *areté* política de Tirteu, fundamentada numa literatura político-religiosa. Assim, a educação não era propriedade individual, mas pertencente por essência à comunidade e os poetas, músicos, filósofos, retóricos e oradores, eram os homens do Estado. Os gregos e romanos fundamentaram então a educação como política e a finalidade do homem passou a ser viver em comunidade. No entanto, para isso, a vontade (instinto, irracionalidade) e a razão (logos, racionalidade) precisavam ser educadas na *pólis*. O fenômeno da Pólis tornou-se o espaço público onde ocorria o ato humano de reunir-se para deliberar coletivamente, sem prevalecer o individual e sim o consensual.

Portanto, tornou-se um ato político que vem do conceito de espaço público e coletividade. Ao surgir o ordenamento lógico, o LOGOS, constitui-se uma nova forma de saber e de organização da compreensão da vida, denominada FILOSOFIA, que inaugura uma nova atitude científica e erige as reflexões para a explicação da origem da vida, utiliza-se de uma racionalidade, lógica e científica que nega os sentidos e a mitologia e tem como principal objeto a *physis* da natureza, uma ciência racional que discorre do problema da origem da vida, da matéria, e busca uma compreensão por meio da investigação empírica sobre a essência do mundo.

No período socrático, com Sócrates, Platão, Aristóteles e os sofistas, o centro das reflexões era a estruturação consciente da vida: adquirir consciência como uma grandeza para a posteridade. Platão, com o “Mito da Caverna”, faz uma análise crítica e racional sobre a forma de vida alienada dos sujeitos, tendo o mundo em que vivemos como uma simbologia da caverna, onde o conhecimento é representado pelo senso comum, por pré-conceitos, irracionalidade e de uma realidade refletida em sombras, mas não uma realidade absoluta, apenas de aparências e quanto mais essas projeções (sombras) se afastam dos sentidos, mais a verdade se revela. A vida fora desta caverna representa o conhecimento, a luz, a razão, o racional, a educação com a primeira verdade, o SER, a essência humana. À relação entre o mundo interior e exterior, chamamos de FILOSOFIA e EDUCAÇÃO como práticas de esclarecimento da verdade, de ensino em alto nível abstrato.

No entanto, para Platão, nem todos poderiam atingir esse grau do saber e compreendia a organização da comunidade em classes muito bem definidas, com uma estrutura social estamental: governantes, homens comuns (guerreiros, comerciantes...) e escravos. Classes estamentais e sem mobilidade social (ascensão social). Portanto, defendia um governo dos filósofos (pois eram considerados os melhores dos melhores), uma vez que governar é decidir e isso pressupõe conhecimento, o que contemplaria o bem, a vida, o belo, a natureza humana, a busca da felicidade plena. Para ele, a democracia era um estado de anarquia, porque as classes sociais têm suas características e nem todos têm sabedoria para a arte de governar, não são capazes de compreender e atuar na política.

Sobre Platão, Jaeger (2013, p. 846) afirma que:

Enquanto o poder político e o espírito filosófico não coincidirem, Platão julga impossível uma solução construtiva do problema grego da formação do Homem, em sentido socrático e, portanto, da superação dos males da sociedade presente. Surge assim a famosa tese platônica segundo a qual não acabará a miséria política do mundo enquanto os filósofos não se tornarem reis ou os reis não começarem a investigar de forma verdadeiramente filosófica.

Mais adiante o autor nos esclarece que “para Platão, a tese do reinado dos filósofos nasce da consciência de que é a Filosofia a força construtiva desse novo mundo em gestação”. E, ainda, só ela – a Filosofia – “a força que criou o Estado perfeito no mundo do pensamento, será capaz de colocá-lo em prática, se lhe derem o poder necessário para o fazer” (p. 847).

Na obra *A República*, de Platão, “a Filosofia aparece pela primeira vez no primeiro plano da atenção” (Id., Ibid., loc. cit).

Destacamos, também, na obra *Górgias*, que “transparecia claramente a pretensão da filosofia a governar. Platão não condena o poder como uma coisa “má em si”; submete apenas o seu conceito a um esclarecimento dialético radical, que o limpa da mancha do egoísmo. Liberta-o da arbitrariedade por natureza, o Bem” (Id., Ibid., p. 848).

Da mesma forma, na *República*, “é também diretamente do seu conceito de filosofia que Platão deduz o direito que ela tem de governar” (Id., Ibid., loc. cit).

A Filosofia é tudo para Platão: “não há nada mais cativante e impressionante do que a inabalável confiança na força da Filosofia, que leva Platão a situá-la no centro de sua vida e a enfrentá-la com os mais ingentes problemas práticos” (Id., Ibid., loc. cit).

E só é possível governar aquele que possui em seu espírito a compreensão da necessidade da Filosofia.

Tal é a imagem da personalidade do governante-filósofo, que constitui a meta suprema da *paideia* platônica. Só por meio dela se poderá realizar o Estado ideal, supondo isso possível, o que Platão não duvida, apesar de toda a dificuldade da empresa. Imagina como guias do Estado um ou vários homens dessa classe, quer dizer, um rei ou uma aristocracia, dotados de todos os atributos do poder. O problema do número não é importante, uma vez que não afeta a própria essência da constituição. Podemos caracterizá-la como uma aristocracia no verdadeiro sentido. A cultura grega tivera por ponto de partida a nobreza de sangue; agora, no final de toda a evolução reaparece na visão platônica o princípio seletivo de uma nobreza do espírito que ela governe ou não (JAEGER, 2013, p. 931-932).

Assim, Platão volta a valorizar a areté aristocrática, “elitista”, para poucos, propondo uma educação contemplativa política para as elites governantes (educação para o cérebro) e uma educação técnica para os dominados (educação para pés e mãos).

Já para os SOFISTAS, todos eram capazes de aprender e ensinar, assim, qualquer um poderia compreender o poder e exercê-lo. A principal ferramenta deles era a palavra, a oratória, o discurso, defendendo que não havia verdade absoluta, democratizando a política e a educação. Por esse motivo, foram perseguidos política e ideologicamente por Sócrates, Platão e Aristóteles, que os criticavam dizendo que seus discursos eram vazios, formas sem conteúdo, apenas ato de persuasão.

Comum a todos é antes o fato de serem mestres da *areté* política e aspirarem a alcançá-la mediante o fenômeno da formação espiritual, qualquer que fosse a sua opinião sobre a maneira de realizá-la. Nunca podemos deixar de nos maravilhar diante da riqueza dos novos e perenes conhecimentos educativos que os sofistas trouxeram ao mundo. Foram os criadores da formação espiritual e da arte educativa que a ela conduz. É claro que, em contrapartida, a nova educação, ultrapassava o meramente formal e material e atacava os problemas mais profundos da moralidade e do Estado, se arriscava a cair nas maiores particularidades, caso não se fundamentasse, numa investigação séria e num pensamento filosófico rigoroso, que buscasse a verdade por si mesmo. Foi a partir desse ponto de vista que Platão e Aristóteles impugnaram mais tarde o sistema total da educação sofística e o abalaram nos próprios fundamentos (JAEGER, 2013, p. 343).

Jaeger (2013) nos mostra que os sofistas não satisfazem as exigências de ordem teórica e científica, mas seguem a ordem estritamente prática.

Estão tão profundamente influenciados, nos problemas morais e políticos, pelo pensamento racional do seu tempo e pelas doutrinas dos fisiólogos, que criam uma atmosfera de educação multifacetada, a qual, na sua consciência clara, ativa vivacidade e sensibilidade comunicativa, nem sequer dos tempos de Pisístrato foi conhecida (p. 346).

De acordo com Jaeger (2013), “Platão parodia e ridiculariza constantemente essa vaidade e grotesca autoconsciência, em todas as suas múltiplas formas” (p. 347).

O autor reconhece os erros cometidos pelos sofistas, mas os vangloria na história da educação grega: “constituem um fenômeno do mais alto significado na história da educação” (p. 348).

E segue destacando a importância dos sofistas:

É com eles que a *paideia*, no sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional. Podemos, pois, considerá-los um estágio da maior importância no desenvolvimento do humanismo, embora este só tenha encontrado a sua verdadeira e mais alta forma após a luta contra os sofistas e sua superação por Platão. Há sempre neles algo de incompleto e imperfeito. A sofística não é um movimento científico, mas sim a invasão do espírito da antiga física e “história” dos jônios por outros interesses da vida e sobretudo pelos problemas pedagógicos e sociais que surgiram em consequência da transformação do estado econômico e social (p. 348).

O autor nos conscientiza da importância que tiveram os sofistas para a educação grega, mas esclarece que tal importância se deve a elaboração de uma educação formal. Platão, o maior crítico dos sofistas, desmonta a prática educacional destes por ser tão incompleta e imperfeita e por não considerarem a Filosofia como eixo central. Vejamos:

As ideias dos sofistas sobre o Homem, o Estado e o Mundo não tinham a seriedade e a profundidade metafísica dos tempos que deram forma ao Estado ático e que as gerações posteriores recuperaram na Filosofia. Seria errôneo buscar nesse campo a

originalidade das suas realizações. Como dissemos acima, só é possível encontra-la na genialidade com que elaboraram a sua arte de uma educação formal. A sua fraqueza deriva da inconsistência do núcleo espiritual e ético em que se fundamentava a estrutura da sua educação, o que era partilhado por todos os contemporâneos. Nem todo o esplendor da arte e força do Estado nos pode iludir a respeito dessa falha grave. É perfeitamente natural que numa geração tão individualista se fomentasse com extraordinário vigor a exigência da educação e que esta chegasse a processar-se com insólita mestria. Mas estava também escrito que, apesar de os melhores consagrarem à educação toda a riqueza dos seus dons, nenhum tempo sentiria como este a ausência da última força espiritual, a íntima segurança de um objetivo a realizar (JAEGER, 2013, p. 385).

De uma forma geral, a formação do homem grego e a educação, como conjunto de práticas e teorias que permeavam o contexto da época, representavam a Paideia e, na totalidade grega, é possível identificar algumas paideias derivadas, todas representando uma aprendizagem para a vida inteira, iniciando com o nascimento e terminando com a morte, tendo o fim como completude.

A cultura heroica estabelecida por Homero, a quem Platão se permitiu anunciar como o maior educador da Grécia desenvolveu-se como uma pedagogia do exemplo para as crianças: educá-las com base na honra, na glória, nas guerras e na ginástica. Mas de forma seletiva e de acordo com os talentos de luta de cada criança, quer a partir de certo momento se deparava com sua insuficiência como guerreiro ou como potencial futuro herói. Uma educação futurista e ficcionista, distante temporalmente da realidade para a qual a criança se educava em seu cotidiano.

Por outro lado, a cultura comunitária baseada na ética do trabalho proposta por Hesíodo indica um encaminhamento das crianças para uma vida prática, produtiva, diretamente relacionada com a produção social de sua sobrevivência, através da família, colocando-as ao lado de sua família e sua comunidade, na permanência de seu cotidiano educativo. Uma educação prática, valorizada para a vida social, para o trabalho. Dissemina-se uma ética educativa para o trabalho. Nesta propositura cultural, a escola é a sociedade aberta: as atividades do campo, da casa, da família, dos cuidados, enfim, uma educação não necessariamente sistematizada pela escola, mas a partir da produção da vida em comunidade. A criança é partícipe ativa da realidade em que vive.

A formação do homem grego, portanto, constituinte da Paidéia Grega destacada por Jaeger, condiciona a criança entre duas culturas radicalmente opostas: uma gloriosa, heroica e guerreira (educação pela Areté heroica homérica) e outra laboriosa, socialmente engajada na realidade imediata (educação pela Areté social-produtiva hesiódica). A primeira deriva de uma educação aristocrática-seletiva que demanda a escola segregada e a segunda origina-se de uma educação aberta cuja escolarização é o mundo da convivência social-produtiva e do trabalho.

### 3.2 Modelos de escolas com assentos adultistas: crianças formadas para a guerra ou para o trabalho

O conceito de Paideia torna-se uma prática social e de cultura cumulativa, um ideal civilizatório que humaniza e também condiciona – pessoal, emocional e político-culturalmente – dando identidade à um grupo social e, por consequência, cobrando esse ideal de formação do homem.

Por um lado prevalece a tradição mítica, de base rural, derivada de Homero e Hesíodo, definida como educação arcaica, chamada também de paideia antiga, que consistia em buscar formar a aristocracia grega nos critérios de exaltação da coragem bélica e heroica, em elogiar a preparação para a guerra, para o cuidado da casa, treinar para o sucesso no exercício dos negócios particulares e no devotado e institucionalizado sacrifício aos deuses. Esta tradição da educação arcaica fundamenta-se na literatura mítica, centrada nas descrições épicas de Homero e Hesíodo, produzindo a legitimação de uma moral e de uma conduta política aristocrata, patriarcal, emasculada e segregacionista. (...) O conjunto de práticas de formação geral, para a Grécia aristocrática, era chamado genericamente de paideia. A Paideia representava o conjunto das práticas e das teorias que se reportavam a uma exigência fundamental da mentalidade grega, o desejo de formar e educar. Na Grécia arcaica, de tradição homérica, a educação dos jovens era a grande preocupação da nobreza. A educação ou Paideia configurava as lições dos adultos que preparavam os jovens para a aquisição da força, para a valentia, a destreza, a busca permanente da coragem, o estrito senso de dever e de honra que convêm aos guerreiros. Foi somente a partir do século V a.C., com o desenvolvimento da democracia, que as cidades passaram a formar seus cidadãos por meio de exercícios corporais, com as técnicas da ginástica e a ilustração da música, principalmente para a aquisição das habilidades da linguagem, da retórica e do pensamento ágil (NUNES, 2017, p. 61).

Contudo, no bojo do ideal homérico heroico de uma *areté*, tão profundamente reconhecido, não há espaço para a infância, a não ser aquele destinado à aprendizagem guerreira da criança, baseada na educação para as lutas e conflitos em defesa da Grécia. Mas da criança masculina, pois a criança feminina sequer era notada, a não ser na preparação de suas competências como genitoras de bons e futuros guerreiros. As crianças masculinas gregas eram afastadas de sua família, logo aos sete anos de idade, para participarem da educação guerreira.

E no âmbito desta educação guerreira, a seletividade dos bons combatentes era a tônica, aqueles que se demonstravam com maior aptidão e melhor aprendizagem guerreira para conflitos e defesa eram cultuados com promessas e glórias. Os demais, reprovados nesta arte-educação, deveriam, melancolicamente, se ocuparem, em geral, como serviçais, como trabalhadores de ofícios manuais (sem reconhecimento público).

Essa educação infantil guerreira masculina, preparava a mãe para compreender que seu filho era, antes, filho da Grécia, defensor da Magna Grécia, e só se orgulhava de seu filho se ele servisse belicamente à Grécia, com vitória. É clássica a passagem na qual as mães gregas



perguntam ao general grego, assim que o viam: - Ganhamos a guerra? Apenas secundariamente se interessavam pela vida dos filhos, agora adultos, que dela participaram.

Mesmo a Grécia cultuada filosoficamente, saboreada nos banquetes intelectuais, tratavam suas crianças como adultos em miniatura, pedagogicamente formados para a guerra, para fora de si, para além de suas potencialidades tão presentes no tempo da infância. Negavam a infância substituindo-a pela conduta adulta guerreira. Predomina a pedagogia do exemplo: do guerreiro adulto transportado para as crianças.

Fundamentamos a afirmativa acima em Manacorda (2004, p. 29) que nos diz:

A educação física, de fato, é preparação para a Guerra e prerrogativa das classes dominantes, assim como a “oratória”. Obviamente, esta também se realiza num lugar separado do exercício efetivo da arte aprendida, distinguindo-se nisto da aprendizagem, que se identifica plenamente com a prática do ofício e é realizada no trabalho, onde adultos e adolescentes vivem juntos. Conviver em guerra poderia trazer a morte; portanto, o treinamento dos guerreiros é uma escola, isto é, um ambiente separado para os adolescentes.

Manacorda (2004) aponta que,

Quanto às formas de organização do treinamento profissional, elas estão documentadas não tanto nos textos literários, mas principalmente nos testemunhos iconográficos, que mostram as crianças trabalhando junto com os adultos, aprendendo destes, no trabalho as habilidades do ofício. É Platão quem descreverá com extrema clareza este processo (p. 39).

Jaeger (2013) também retrata esse caráter adultista imposto às crianças, vejamos:

Se os governantes querem alcançar nela o seu propósito educacional, têm necessariamente de manipular a juventude como matéria para a sua nova construção. Todas as pessoas maiores de 10 anos são enviadas para o campo e as crianças, em vez de serem educadas no costume dos pais, serão educadas no espírito do Estado ideal (p. 932).

Ainda buscando na filosofia e história da educação os fundamentos das mesmas para vida em comunidade e uma evolução/formação do homem, considerando as paideias modernas, encontramos as análises de Marx ao fazer suas críticas sobre o capitalismo. Para ele, o homem é fruto de suas condições materiais de sobrevivência e são essas condições de existência que determinam a consciência do homem.

Assim, aqueles que têm propriedades/bens, são organizadores do mercado de trabalho e têm uma inserção diferente nos meios de produção, enquanto que os outros, que têm apenas a força física e mental, precisam se submeter ao trabalho para o outro, se vendendo por um salário e deixando de ser sujeito para ser objeto nesse sistema capitalista.

O trabalho torna-se toda a fonte de riqueza e produz uma desigualdade entre proprietários e não proprietários, entre ricos e pobres, entre capitalistas e trabalhadores. Uma vez que o fundamento de acumulação do capital era produzir excedentes (produtos além do que necessitavam para a sobrevivência como base de troca e venda), os trabalhadores tinham suas jornadas de produção aumentadas, mas não recebiam nada mais por isso, ou adicionavam equipamentos e tecnologias para que os empregados produzissem mais em menos tempo de jornada de trabalho, assim, os proprietários enriqueciam, aumentando seus bens de capital (patrimônio) por meio da exploração do trabalho.

O homem então se torna refém das relações de produção e do capital, que derivam das condições materiais de sobrevivência e ditam os valores da consciência humana.

Frigotto (2002) nos fala sobre a raiz do homem, vejamos:

A metáfora de Marx de que o fundamento ou “a raiz do homem é o próprio homem”, não nos autoriza, no plano de sua obra e nos desdobramentos dados a esse respeito por autores como Gramsci e Lukács, a nos situar numa perspectiva metafísica nem do homem em geral, nem do trabalho fora das relações sociais. Trata-se, pois, de um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos. É por isso que Gramsci concebe a “natureza humana” como complexo das relações sociais.

A questão é que o ser é substituído pelo ter e nessa mediação ideológica decifra-se o capitalismo.

Antunes (2002, p. 35) aponta:

Estamos vivenciando a plenitude da sociedade involucral, geradora do descartável e do supérfluo. Nesta era da sociedade do *entertainment*, do qual o *shopping center*, este verdadeiro templo de consumo do capital, faz aflorar, com toda a evidência, o sentido de desperdício e de superfluidade que caracteriza a lógica societal contemporânea; o que as classes médias altas e especialmente as classes proprietárias tem em abundância, de modo compulsivo, a maioria dos que vivem do seu trabalho (ou que dele são também excluídos) não pode sequer ter acesso visual. Nem mesmo no universo do imaginário...

Para se enfrentar a materialidade do capitalismo é necessário o apoio de uma educação dialética e política, que faça a crítica desse sistema. Há que se desenvolver uma educação política e ideológica contra um mecanismo explorador, pois o capitalismo é um sistema onde o homem explora o próprio homem.

De acordo com Mészáros (2005, p. 16),

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o

universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Para Mészáros (2005) os processos educacionais e os processos sociais são processos intimamente ligados. Assim, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação no quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (p. 25).

Para o autor,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (p. 27).

No ambiente da idade moderna, passados mais de 2 mil anos da Paideia Grega, ainda persiste uma concepção de infância e de criança desprovida de sua natureza própria, prevalecendo a figura da criança como miniatura do adulto, mas agora, ao invés do guerreiro adulto é o produtor adulto, o trabalhador adulto, que serve como exemplo.

A criança, na idade moderna, no seio do capitalismo, é somente reconhecida como ser produtivo, capaz de gerar riqueza, de inserir-se na produção, de se transformar em mercadoria. É criança mercadoria. É recurso humano produtivo e não gente, infante, criança, espontânea, descobridora do mundo e de si mesma.

Nunes (2006) estuda o texto de Philippe Ariés (1981), *História Social da Criança e da Família*, para nos esclarecer que:

A concepção de infância sempre foi ligada aos modelos de sociedade, e que não houve sempre uma brutal ruptura entre o adulto e o mundo reservado à criança. Em diferentes períodos históricos e em controversas formas de organizar a vida econômica e social prevaleceram distintas concepções sobre o mundo infantil. Desta concepção dominante em cada época, com suas matrizes políticas e pedagógicas, decorria uma prática social, institucional, familiar e escolar. O que nos permite dizer que as concepções atuais da criança, suas características e seu mundo, são frutos de movimentos conceituais, filosóficos e pedagógicos, que se tornaram hegemônicos em nossas formas de viver e pensar (p. 18).

Ao nos aproximarmos da Idade Moderna, que tem a burguesia e o modo de produção capitalistas como seus emergentes interlocutores, percebemos a complexidade e as

disparidades das concepções filosóficas que a determinam social e culturalmente. E é no bojo dessa diversidade que a criança e a infância se estabelecem como partícipes ativas e reconhecidas no mundo moderno e contemporâneo.

Focalizaremos nossa compreensão, escritos e interpretações sobre a Idade Moderna através do conjunto de leituras das obras de Anthony Kenny (O Despertar da Filosofia Moderna), de Alexandre Koyré (Do Mundo Fechado ao Universo Infinito), de Edouard Delruelle (Metamorfoses do Sujeito – A ética filosófica de Sócrates a Foucault), entre outras leituras de textos e artigos isolados. Esta trajetória e percurso rápido sobre a Idade Moderna tem a pretensão de auxiliar a identificação da emergência da criança e da infância nas principais e contundentes concepções teórico-filosóficas e epistemológicas que se expressam no período da modernidade.

### 3.3 Concepção de criança e infância na Idade Moderna

O Iluminismo filosófico que emerge das potencialidades herdadas do renascimento cultural e artístico (a partir do século XV/XVI), liderado pelo Humanismo de Erasmo e seus contemporâneos e sucessores, e que antes teve em Descartes, através do “*cogito, ergo sum*” (penso, logo existo!) seu mais destacado caminho racionalista, inaugurou uma nova etapa da ética filosófica do mundo.

O movimento iluminista creditou à sociedade humana que ela seria capaz de viver diante de si e por si, “*demasiadamente humana*” - como diria Nietzsche - através da plenitude do uso primordial e exclusivo da razão humana. Deslocou-se a metafísica e a teologia, cedendo espaço para adentrarmos na matemática, na física e acima de tudo no sujeito humano, num antropocentrismo que será posteriormente lapidado pelo “eu”.

Mas ainda assim, a adoção da razão humana como farol dos desígnios e dos caminhos da potencialidade humana não absorvem a criança: pois a razão respeitada, admirada, seguida pelo iluminismo, é a razão adulta, sistematizada, criticamente organizada e não a razão espontânea que se iguala aos sentimentos geradores de propensas “instabilidades e desequilíbrios”: a criança e a mulher são vítimas do iluminismo masculinizado, pois culturalmente dotadas de amplos afetos e espontaneidade, em diferença contumaz com a lógica racional equilibrada e sistematizada, previsível e concatenada.

Descartes levou a tal ponto a dualidade corpo-alma (corpo-razão) com seu cogito, que se tornou impossível absorver a criança na esfera da nova cultura racionalista: deve-se duvidar de tudo, deve-se suspender o juízo pois a dúvida não é existencial: é metódica. Em

assim sendo, como a criança poderia participar e ser abrangida e acolhida por esta dimensão eminentemente metódica? Pois para Descartes o homem não é corpo, não é matéria, é simplesmente uma coisa que pensa! Um ser pensante. É subjetividade pura, mas racionalizada pelo método. E a criança, por impossibilidade de se apresentar racionalmente como método, é excluída desse processo de modernidade: a criança, filosoficamente, já no início da modernidade, continua ausente da nova e emergente ética humana da subjetividade, pois a criança não medita de forma metódica, ela age espontaneamente.

Baruch Espinosa, irá provocar uma nova reviravolta no domínio preponderante cartesiano: irá desenvolver a ideia de que o homem é um ser de desejo e de liberdade, radicado em seus atos e atividades. E tal fato ocorre porque o homem é afetado continuamente em sua consciência imediata. O homem sofre os efeitos do que lhe acontece. A razão cartesiana, isolada no “*cogito*” do ser pensante, torna-se ser de desejo, de afecções, de sentidos, de atos e vontades. Para Espinosa, as causas da consciência humana e de seus atos devem ser buscadas no corpo e não na razão: o homem é apaixonado (afetado, sofre afecções o tempo todo). A razão, o espírito é apenas uma representação consciente do corpo. A existência prevalece sobre a essência, sobre o espírito, sobre a razão. Mas esta existência é passiva, é apaixonada, é dada por afetação ao homem. Espinosa irá herdar à modernidade seu conceito de servidão ética, reconhecendo o homem como necessariamente passivo diante das paixões (das afecções em que se encontra submetido). O conhecimento espinosiano será desenvolvido com base numa “geometria” das paixões, à qual tentará explicar a flutuação dos humores humanos, ou seja, de seu desequilíbrio diário provocado pelas afecções e desejos a que se encontra submetido. E fruto desse desequilíbrio, o conhecimento humano é sempre confuso e finito tal qual o homem. Espinosa entrega à modernidade sua concepção de homem vinculada a servidão com passividade, ou seja, homem de desejos e afecções (paixões). O homem corporal.

Esta reviravolta filosófica retira o conteúdo idealista cartesiano e recoloca um novo desafio: compreender o mundo e o homem como ele é, realística e cotidianamente afetado, ou seja, o corpo destrona a razão idealista. E a criança já pode gozar de algumas compreensões acerca de sua natureza como *enfant*, como ser de humores alternados e de desejos incontrolláveis. Mas as escolas ainda estão muito longe de assim compreendê-las. Espinosa abre caminho para uma compreensão filosófica (e até mesmo psicológica) da criança, mesmo sem que tenha direcionado sua produção literária para compreendê-la. E tal dimensão espinosiana, ao afirmar que nossos afetos são instáveis porque se alternam vigorosamente, haveria que se instituir um mediador, controlador de nossas pulsões: assim Espinoza justifica a figura política do Estado: cabe ao Estado estabilizar nossas afecções. Dar-lhes sentido e direção na vida.

Abrindo, assim, filosoficamente, um flanco para que o estado institua ações de organização dos afetos infantis, o que infelizmente não fora compreendido pela sociedade humana da época. Mas Espinoza abre essa condição para o mundo da criança.

Avançando na marca da idade moderna, após o idealismo cartesiano e o desejo espinosista, ainda em meio à Luzes da Razão (iluminismo filosófico), Rousseau vai centrar suas ideias na crítica humana do progresso, ou seja: Rousseau introduz, de forma subjacente, a ideia de que a história é provocadora e guardiã da sociedade humana. Rousseau afirmará que o homem nasce bom, mas é permanentemente corrompido pela sociedade, através das etapas em que evolui em direção a ela: a sociedade civil destrói a bondade humana. A história do desenvolvimento do homem, portanto, é extremamente negativa. É uma história negativa. E nessa direção, Rousseau vai descobrir a criança, fundar a sociedade na pureza da criança e da infância, em sua naturalização completa e pura, pois nela o homem é bom, nasce bom, mas se perde e se corrompe na convivência continuada da vida civil.

Rousseau coloca na pauta moderna não a discussão da natureza humana e sua racionalidade, mas a historicidade do homem: como ele se faz diante da vida civil. O homem se desnaturaliza diante da civilidade. Faz-se necessário, portanto, um novo contrato social que modifique a situação na qual a liberdade humana historicamente se transforma em servidão do mal. Rousseau propõe uma mudança qualitativa do homem, uma nova transfiguração histórica para recuperar, primeiramente sua autenticidade perdida e secundária (mas concomitantemente), a sua liberdade. Rousseau, portanto, funda a necessidade da sociedade humana em se tornar autônoma. Há que se formar crianças autônomas, independentes, capazes de autenticidade e liberdade, desde o início, pois elas representam a melhor condição humana. E coletivamente há que se desenvolver, portanto, como autonomia coletiva, uma vontade geral.

Como um ser historicamente condicionado, que altera sua natureza humana, Rousseau concebe o homem a partir da inocência da criança e cujo desenvolvimento deve ser orientado com base em sua capacidade própria de autonomia. Rousseau anuncia seu *Emílio* ao mundo, sua proposta de formação humana com base na autonomia, na naturalidade e na crítica a historicidade do homem. A infância ganha destaque pioneiro de especial nas concepções filosóficas da história da humanidade. *Emílio* é a primeira obra na qual se projeta a profundidade da compreensão da criança e seu desenvolvimento. *Emílio*, como obra literária, é a mais pulsante das inovações sobre a incorporação da criança e da infância no mundo da filosofia humana.

Com o *Emílio* (1762) de Rousseau, a criança, a infância, a educação e a escola ganham contornos especializados, relançando, em novas bases, os novos fundamentos para a

compreensão da sociedade humana, para a compreensão do significado crítico de modernidade, em seus aspectos filosóficos e epistemológicos: autonomia, vontade geral, liberdade humana diante de qualquer servidão e a concepção crítica de progresso através da história que degenera. O ideário da modernidade racional triunfante do progresso é abalada profundamente.

Em outros caminhos, em plena modernidade iluminista, o filósofo Immanuel Kant desenvolverá um retorno à racionalidade, com base na instalação do que ficou conhecido como “Tribunal da Razão”, que consagraria o ideário de que a razão é detentora de leis próprias que a tornam capaz de instituir. Kant coloca o “poder judiciário” na razão: a razão não julga a matéria do mundo, mas a conformidade de seus juízos de razão de acordo com suas próprias leis. Kant afirmará que é o sujeito que determina o objeto e não o contrário. O sujeito é dotado de esquemas mentais com categorias próprias de interpretação e processamento das realidades. O Homem, na verdade o sujeito, é, portanto, o centro do conhecimento (e não o objeto, como se compreendia desde Platão).

Kant retoma uma tradição idealista que fora vencida em Descartes, mas ele a desenvolve através do conceito de percepção sensível: o conhecimento é capturado através da sensibilidade humana, não existindo nem o tempo e nem o espaço, mas um imaginário num sujeito. Tempo e espaço, onde se localizam os objetos são, na verdade, princípios subjetivos e não objetivos (eles não existem, são imaginados e organizados nos esquemas mentais humanos). Kant desenvolve, assim, sua famosa teoria da Estética Transcendental.

Para Kant há também uma lei moral no homem, que o indaga permanentemente, ou seja: não fazer aos outros aquilo que não gostaria que fizessem comigo. Essa é sua régua de conduta humana, de nexos morais. E esses nexos morais devem ser julgados sempre com base na crítica (no exame apurado e sistemático dos acontecimentos, calçando racionalismo – teoria - e empirismo – prática efetiva).

Kant irá reconhecer que o homem não possui, em si mesmo, força ética suficiente para reprimir sua natureza sensível, suas pulsões, suas vontades incontáveis, e que, portanto, é necessário um controle exterior, um “terceiro”, para coibir, equilibrar e ajustar essa relação. E esse terceiro é o mundo do direito, das normas, da moralidade intrínseca e extrínseca ao homem e à sociedade. Kant desenvolve um formalismo da razão, um regramento próprio inerente à razão, a razão concebida como um conjunto de leis que a constituem e se manifestam através dela. Mas essas leis são constantemente desafiadas por parte do mundo sensível humano, de suas vontades, paixões, desejos etc. Tudo deve ser submetido à crítica da razão normativa, naturalmente legalista, que se esconde no cérebro humano e em suas vontades de transgressões. A razão é crítico-reflexiva com base em normas e categorias intrínsecas à razão

humana e que dá substancialidade ao sujeito como ser exclusivo de conhecimento: é o homem que coloca as características dele próprio no mundo e não ao contrário.

Dessa trilha, Kant recoloca o iluminismo moderno em sua potencialidade nova de descoberta do mundo a partir da razão normativa, do Tribunal da Razão, associando racionalismo crítico, moralidade humana e capacidade de julgamento. Desloca, novamente, o eixo da filosofia interpretativa do desenvolvimento humano. O sujeito se torna fortalecido como nunca, num antropocentrismo subjetivista jamais imaginado. Mas e a criança? Eis que, novamente, na razão idealista, seu espaço de pertencimento é praticamente nulo, reconduzindo a filosofia para o mundo da razão adulta, complexa, de vertente lógica, a-histórica. A escola se adultiza com base no desenvolvimento da autonomia crítica kantiana, baseada no disciplinamento das condutas racionalmente refletidas, desenvolvidoras do sujeito cognoscente radicado num *ethos* da moralidade inculcada.

Nova tempestade se aproxima da complexa e contraditória modernidade: chegam Karl Marx, Friederich Nietzsche e Sigmund Freud. São os filósofos da suspeita! São suspeitadores porque vão vasculhar o submundo, o que está nos subterrâneos da constituição humana. E anunciarão que a modernidade é instabilidade pura.

Marx desenvolve a concepção filosófica do materialismo histórico-dialético, explicando a sociedade como fruto de tensões sociais permanentes vinculadas ao modo de produção e às relações humanas de produção. Nietzsche vai anunciar as tensões humanas entre o Apolo e Dionísio, entre a vontade de poder e a conduta mansa de cordeiros. E Freud indicará as tensões humanas existentes entre as pulsões e a moral. A nova modernidade suspeita, passa a ser vista como fruto de tensões, de conflitos, de embates, de realidades que escapam, que fogem, que se autonomizam diante do sujeito e suas pretensões.

Marx investiga a sociedade burguesa (o capital, a propriedade, o trabalho) e lhe desmascara em seus interesses de dominação, frente a uma sociedade de operários, que são permanentemente explorados e aviltados. Nietzsche vai mergulhar na descoberta sobre como os valores morais são produzidos. Estrutura uma crítica dos valores, uma genealogia da moral. Vai investigar qual é o local onde se fabricam os ideais que fundam a moral humana. E irá examinar a moral do senhor e a dos escravos, ou seja: a moral dos fortes, independentes, viris, frente a moral dos fracos, dos oprimidos, dos ressentidos, dos cristianizados, dos cordeirinhos comandados por castas sacerdotais, enfim, dos mansos e frágeis. Nietzsche afirmará que a modernidade consiste na inversão dos valores morais, onde os fracos querem controlar e submeter os mais fortes através da criação e disseminação de valores morais como a piedade, a caridade, a resignação, o sentimento de comiserção, de injustiça etc. E Freud descobrirá o



inconsciente como fundamento da consciência, ou seja, da razão. Freud irá desmascarar todo o fundamento da lógica racional existente na consciência humana que orienta seus atos refletidos (como presente e proposto em Kant). A desrazão (o inconsciente) é quem instrui a razão. Os desejos, vontades, recalçados ou não, é que abastecem e alimentam o inconsciente que por sua vez extravasa para o consciente, para a razão supostamente lúcida.

A modernidade, através dos filósofos da suspeita, jamais imaginaria tão vigorosa e profunda revolução em seus *modus operandi*. O sujeito tradicional (com sua subjetividade) e a razão já não são mais donos da prevalência da filosofia. O sujeito é afastado e arrastado de si mesmo por causas das mais distintas: seja por conta da luta de classes (em Marx), por conta das vontades (em Nietzsche) ou por conta do inconsciente (em Freud). Nada mais tem lógica previsível no interior do sujeito tradicionalmente racionalista. E nem as leis da razão propostas precisa e exatamente por Kant. A autonomia humana é deslocada para as circunstâncias da tensão permanente, contínua, existentes no sujeito e fora dele. E enquanto presentes no sujeito, estas tensões são produzidas externamente ao sujeito e posteriormente internalizadas a ele. Existem forças anônimas que a todo instante modifica o sujeito, a sociedade, o mundo, as estruturas e superestruturas políticas, econômicas, jurídicas, religiosas, humanas, éticas etc.

Nietzsche afirmará que a cultura moderna nega o homem, nega sua vontade de poder e sua potência criativa, revolucionária, artística, do homem pleno, pois castrado por morais fabricadas, fictícias, inventadas como mecanismo de defesa elaborado por ressentidos, fracos, mansos, frágeis, produzindo uma sociedade niilista. A modernidade é um nada, um niilismo, uma negação da vida. E ele denuncia e anuncia: neguem a fórmula (a razão, o controle, o equilíbrio, as leis morais, o mundo de Apolo: organizado, equilibrado, controlado, etc.), e vivam a vida! A vida dionisíaca: forte, viril, festiva, criadora, sensual, potencialmente plena de sentidos, de liberdade absoluta, sem nenhuma castração, como numa festa de Dionísio. O homem teria substituído a vontade de poder (de dominação, de criação, de revolução, de mudanças, de vontade de viver) pela vontade de nada (castrado, controlado, moralmente recuado e inseguro, heterônomo, dependente). Substituiu a criação, a vida, pelo niilismo, pelo nada. Pelo nada controlado. Pela moral indicada por terceiros. Por um sujeito anêmico.

A modernidade se descobre só. E culpada. E impotente. E conflituosa. Inadministrável. Sem ponto fixo. Cheia de surpresas. Totalmente aberta. Mas com condicionamentos sócio históricos que influenciam o sujeito de forma irreduzível.

Essa nova concepção de modernidade, anunciada pelos filósofos da suspeita balizaram toda a discussão filosófica da modernidade para três eixos principais: O trabalho, a fábrica, a produção da vida, a economia (com Marx), a moral (com Nietzsche) e a sexualidade

(com Freud). Marx anunciará as forças socioeconômicas dos conflitos, Nietzsche anunciará as forças ativas e reativas existentes na cisão (no conflito e na tensão) da consciência moral (moral dos fortes – dos senhores – em conflito com a moral dos fracos – dos cordeiros, da moral do rebanho) e Freud anuncia a consciência psicológica, onde descobre a natureza da tensão e dos conflitos psíquicos, radicados no inconsciente e com fundamento na sexualidade humana. Sua obra o “Mal Estar na Civilização” é um ataque novo ao ideário do progresso propagado na modernidade, assim como Rousseau já o havia feito.

A modernidade, assim, reveste-se de contradições profundas em sua forma de ser e de acolher e compreender a humanidade, agora baseada em formas anônimas e inconscientes.

Com Marx, os retratos dos maus tratos à criança e à infância são denunciados com base na exploração do trabalho humano: a criança explorada e condicionada em prol do sacerdócio do dinheiro, do capital, dos interesses inescrupulosos da burguesia. Mas ganha destaque a criança desumanizada, explorada, desprotegida, como pura força de trabalho.

Com Nietzsche e sua metáfora do camelo, do leão e da criança (constante na obra “Assim falava Zaratrusta” acerca das 3 metamorfoses do homem), a criança reassume também destaque através de sua compreensão e capacidade criativas, artísticas, de entusiasmo com a vida. O camelo é a personagem que recebe toda a moral dos fracos: tu deves, não farás. É no camelo que se localiza a vontade de verdade, que é fabricada moralmente pelos fracos. E assim ele carrega toda a carga rumo ao deserto. O leão é a personagem que diz “eu quero!”, “eu farei” em substituição ao “eu devo”, “eu aceito”. É a moral do forte, da dominação, da vontade de poder, da vitalidade da vida. O leão representa o desejo castrado do camelo, a vontade do camelo tornar-se um combatente, um guerreiro, um dominador, libertando-se de sua castração e submissão mansa e moralizante. No deserto solitário, longe dos controles, o camelo quer tornar-se leão. O leão, como dominador e sujeito de sua liberdade cria as condições para sua própria criação. E aí entra a criança: ela diz sim para a vida, para sua vontade de criação, para sua vontade lúdica de se realizar enquanto tal, em amarras, mas livre, plenamente livre e inocente, potencializando seu desejo de viver e transformar o mundo.

A criança nega a vontade de verdade, a submissão controlada. Ela exige o desenvolvimento da vontade de poder, do dionisíaco contra o apolíneo. A criança é a potencialidade do super-homem proposto por Nietzsche: promotor do encontro entre o dionisíaco e o apolíneo. A criança rompe com a civilização do rebanho e torna-se autônoma, livre, questionadora, propulsora das novas criações.

O *ethos* moderno, portanto, destrona a ideologia do progresso, da razão idealizada e logicizada, dando vazão à filosofia da suspeita, dos *undergrounds*, do subjacente ao concreto,

do inadministrável, do surpreendente, do ilógico, mas amparada pela radicalidade da história, trazida por Marx, na explicação do desenvolvimento social com base no materialismo histórico-dialético das lutas de classes e das relações existentes e produzidas nos modos de produção.

A criança e a infância despertam, na modernidade, no ninho das tensões, dos conflitos, do sujeito múltiplo e da necessidade criadora de combater o niilismo nietzschiniano, do sujeito que se movimenta através do inconsciente freudiano e não do consciente, do sujeito que é anônimo diante das lutas de classes e das tensões produzidas nos modos e nas relações de produção. A criança emerge como símbolo novo: explorada pela burguesia na crítica de Marx, potencialmente criativa e livre na obra de Nietzsche e fundada na sexualidade em Freud. Enfim, a criança e a infância são absorvidas de forma inovadora nas concepções filosóficas que destronam a modernidade iluminista, que fragilizam a lógica-racionalista/idealista e que nega o progresso como condição natural e princípio civilizatório. A criança emerge na história. E a história desloca o iluminismo racionalista e a-histórico. A criança é, portanto, na modernidade, descoberta como sujeito histórico.

Na Idade moderna, porém, antes de Marx, Jean Jacques Rousseau já havia descoberto a criança, o “Emílio”, conferindo-lhe especificidade enquanto etapa da vida e desenvolvimento humano. Rousseau indica propostas educativas adequadas e imersas à fase infantil, concebendo-as como próprias de uma faixa etária também própria, específica, onde a autonomia da criança é potencializada no limite da criança, em suas capacidades e habilidades enquanto tal, particularmente concebendo a espontaneidade, a descoberta própria, o desenrolar da criança como sujeito ativo e não como sujeito aniquilado e cópia do adulto. Na verdade, Rousseau inventa o sujeito infantil, a criança, como ser que tem vida própria, requisitos próprios e cuja base é fundamental para sua capacidade futura libertária e de autonomia diante da vida.

De acordo com Nunes (2006, p. 27),

Rousseau, com a publicação do clássico Emílio de 1762, escreveu o tratado pedagógico que caracterizou as novas ideias sobre a criança e sua educação, dando um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno; que assume, como tema, a referência da nova ordem familiar.

Rousseau anuncia as condições preliminares da educação infantil, da aprendizagem em infante. Mas seu arcabouço em defesa da criança ainda não lograra destaque, em meio ao nascedouro de um vigoroso sistema econômico produtivista, que sucede formas feudais de produção.

Ainda no campo moderno da compreensão da criança produtivista, da criança mercadoria, mas já na idade contemporânea, o pensador marxista húngaro, Istvan Mészáros, insere uma nova compreensão da educação, como resistência da educação reprodutivista, com a proposta de formação do homem onnilateral.

A concepção moderna havia fortalecido o ideário de que a escola e a educação deveriam ser correlatas reproduções das posições morais da sociedade, segmentando a dualidade entre talentos bons e especificamente destinados e vocacionados, contra os sem talentos, ou aqueles que sofrem vocacionalmente por não terem talentos definidos.

Já o ideário burguês desenvolveu a escola e a educação como formadora de recursos humanos para efetivação da reprodução socioeconômica de seus interesses capitalistas e excludentes.

Marx se oporá a tais concepções, indicando que a escola deve ser um ambiente político, de conflitos e tensões manifestas, onde os sujeitos devem reconhecer suas realidades e condições de exploração e submissão, procurando promover a emancipação dos trabalhadores diante da opressão burguesa. A escola marxista deve ser organizada com base na dialética contraditória das relações humanas, da sociabilidade conflituosa que funda uma superestrutura ideológica e reprodutivista de valores dominantes.

No âmbito da concepção marxista, o homem onnilateral representa a compreensão do ser humano em sua totalidade como ser social, que preserva o alargamento de suas relações humanas para além da produção, cedendo espaço para a compreensão da criança, de uma pedagogia infantil de cunho onnilateral. Mészáros propõe uma “Educação para além do Capital”, uma educação do homem onnilateral. A onnilateralidade é uma forma de resistência à mercadorização das consciências, humanizando o homem, ou seja, ampliando sua lateralidade horizontal como ser humano que se relaciona sem diferenças com outros seres humanos. O homem tem que ser educado de forma distinta da mercadoria. E a criança, a pedagogia infantil, como nascedouro da autonomia humana, deve contribuir para a fundamentação e construção do homem onnilateral.

### **3.4 A criança descoberta como sujeito histórico, social e de direitos**

Quais as lutas, conflitos, movimentos sociais que se desencadearam no Brasil, para se reconhecer a criança como criança, para se reconhecer a diferenciação necessária de uma etapa da educação como educação infantil?

É importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) considera como criança a pessoa até os 12 anos. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), define o nome da instituição de acordo com a faixa etária das crianças. Dessa forma, creche é aquela instituição que atende às crianças de 0 a 3 anos e pré-escola é aquela que atende às crianças de 4 e 5 anos.

Conforme Barbosa (2006),

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade de oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7º, inciso XXV, do capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os 6 anos, em creches e pré-escolas (p. 16).

Mas apesar de conquistas legais, a autora aponta que o Governo apoiou e aprovou leis e, contraditoriamente, criou políticas de financiamento que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, “sendo esta secundarizada nos investimentos das verbas públicas” (p. 16). Como exemplo a autora cita a ausência da educação infantil nas verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Conforme já apontamos anteriormente nesse capítulo, existe um nítido descaso com a educação infantil e existe a necessidade de lutas sociais ocorrerem em prol de estabelecer garantias referentes aos direitos das crianças.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), no Brasil, somente no final do século XIX que surge, de forma institucionalizada, a educação de crianças. E somente

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (p. 6).

Maria Malta Campos (1985, p. 45-50) apud Kuhlmann Jr. (2000, p. 7),

Ao analisar as orientações assistencialista na pré-escola abarca o conjunto polimorfo de instituições existentes para atender crianças de 0 a 6 anos, referindo-se aos movimentos de luta por creche, à dispersão das verbas e dos órgãos públicos responsáveis pelos diferentes programas.

Kuhlmann Jr. (2000) fala que mesmo incorporando as creches aos sistemas educacionais não proporcionou a superação da concepção educacional assistencialista. “A

educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, o que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (p. 8)

Quando da organização do congresso de 1922, Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância. Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiam os operários, os “algozes do pai, serem protetores do filho”? Moura referia-se à insignificância das iniciativas e considerava que não se tratava de dar, mas de restituir aos pobres os seus direitos: “tudo ao alcance de todos” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Conforme Kuhlmann Jr. (2000) houve sim, de 1922 a meados da década de 1970, um avanço referente as instituições de educação infantil, mas lento: certa expansão “parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional ” (p. 8).

O Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar para os períodos 1975-1979 e 1980 a 85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação do ensino de 1º grau (VILARINHO, 1987 apud Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Kuhlmann Jr. (2000) nos mostra que a creche desde sua origem foi colocada como complementar a organização familiar, vejamos:

Nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres. No Rio de Janeiro do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creche, ofereciam cursos para as mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela. De certo modo, isso expressa a tradição colonizadora da catequese jesuítica que previa o recrutamento dos pequenos curumins como forma de intervir nas culturas nativas. No início da década de 1980, as creches continuavam, muitas vezes, a ser um meio de interferir na vida familiar, extrapolando o necessário intercâmbio entre família e instituição (p. 12).

Na história da educação infantil no Brasil percebemos que o reconhecimento do lugar da criança na educação surge num processo lento; numa expansão que muitas vezes é garantida em leis, mas na prática “cai no esquecimento”; num movimento assistencialista; num modo de complementar a organização familiar ao invés de ser reconhecida como “unidades da educação, a porta de entrada do acesso ao pleno direito à educação” (NUNES, 2017, p. 103).

Para o autor “a escola da infância é a escola de brincar e de educar. De acolher e de conviver! São estas as palavras de inspiração ética, institucional e pedagógica, da educação e da escola de crianças, a escola da educação infantil (p. 103).

Sobre a criança e a infância no Brasil, Nunes (2006) aponta que

Até hoje assistimos ao desvario e violência contra as crianças. Apesar de termos constituído uma das mais avançadas legislações recentes sobre os direitos da Criança e do Adolescente, materializado no Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, estamos longe de resgatar a história social da exclusão e marginalização da criança brasileira, particularmente das legiões daquelas que são oriundas das camadas mais pobres de nossa sociedade” (p. 55).

Diferente dos países ocidentais, onde o capitalismo instalou-se na Idade Moderna, o Brasil, país apoiado no antigo Sistema Colonial e mais tarde em uma industrialização, que demorou para chegar, deixou pouco espaço para as questões relacionadas ao mundo infantil (DEL PRIORE, 2012).

Conforme Priore (2012) “o ensino público só foi instalado, e ainda assim, mesmo de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII” (p. 236). E, no século XIX os filhos dos pobres tinham que se tornar cidadãos úteis e produtivos na lavoura e, assim, a saída para essas crianças não seria a educação, mas sim o trabalho. Já os filhos da elite, tinham professores particulares, dessa forma, era clara que “a desigualdade social e racial inscrevia-se, portanto, nas origens do ensino público que não era para todos. Mas, para alguns. (DEL PRIORE, 2012, p. 236).

A autora nos mostra que,

Quando das grandes reformas urbanas que atingiram as capitais dos estados, no final do século XIX, vozes como as de Cândido Motta, Moncorvo Filho e Bush Varella, juristas e médicos, imprecavam contra a presença crescente de crianças nas ruas —as negras eram maiorias— exigindo solução para estancar a circulação destes “desgraçados, sem teto, sem lar, sem educação, sem instrução e sem ordem”. Na República, recém proclamada e que ostentava na bandeira o lema “Ordem e Progresso”, a infância negra prometia desordem e atraso. Na capital, Rio de Janeiro, pequenos mendigos, indigentes e vadios faziam da Praça XV, do Arco do Telles e das portas de igrejas, o seu ponto de apoio. Quarenta anos depois, o Estado Novo criava, em 1941, o Serviço de Atendimento ao Menor, (SAM), sistema que ajudou a criminalizar definitivamente o menor de rua. No primeiro quartel do século XX, a população de crianças carentes tinha que se defrontar com um binômio imposto pela sociedade burguesa: lazer versus trabalho e honestidade versus crime. Normalmente foram associadas ao trabalho e, na ausência deste, crime. Os rostos de crianças negras são os mais frequentes nas imagens mostradas sobre a FEBEM. No final deste mesmo século, o trabalho infantil continua, contudo, sendo visto pelas camadas subalternas, como “a melhor escola”. (DEL PRIORE, 2012, p. 237-238).

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que se inicia a concepção constitucional de educação infantil, e mesmo assim, sem definição clara, dependendo de legislação complementar para que esta estrutura e nível de humanidade pudessem fazer parte integrante do conjunto da educação básica. Tal conquista foi possível graças à forte organização da sociedade civil, em suas distintas lutas e movimentos.

Nessa história inserimos as lutas da comunidade civil, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, que num contexto histórico, coloca a criança – objeto de estudo da presente pesquisa – à margem da sociedade, principalmente a criança pobre, sem o devido respeito às especificidades da criança e de sua infância.

A proposta deste estudo é apresentar a trajetória histórica construída a respeito do mundo da criança em nosso país, enfatizando o direito à educação, à educação infantil, à infância e à criança. Enfatizando, ainda, que a educação é um processo de desenvolvimento humano e de humanização e que “a educação e a escola são dimensões da prática social e dela derivam suas matrizes ontológicas e políticas” (NUNES, 2017, p. 102).

Para explorar esse objeto de estudo buscamos elucidar que as questões que moveram as grandes reflexões da humanidade desde a Grécia antiga ainda são as grandes questões das nossas crianças que brilhantemente “filosofam” sobre a vida e sobre o mundo. Crianças sempre existiram, com suas manifestações curiosas e lúdicas, no entanto, o tema torna-se desafiador pois é carregado de improvisações do senso comum, perdurando a incompreensão dessa etapa da vida que foi e ainda é tratada com uma visão adultocêntrica da infância, inculcando nas crianças um ideal da vida adulta, antecipando fases e tornando obscuro o que é intrínseco e próprio da constituição do que é ser criança.

Buscamos aporte na *Paideia Grega* porque “a educação e a escola, como práticas institucionais, são originais criações dos gregos” (NUNES, 2017, p. 34) e vimos que nesse ideal de *paideia*, de “formação integral da pessoa humana, a concepção de formação plena”, a criança não tinha seu espaço garantido na instituição ou escola, portanto, desde a *paideia* grega se consagrou um modelo de escola discriminante, preconceituosa e com acentos adultistas.

Identificar as matrizes de emergência da criança e da infância, no bojo das distintas e complexas principais concepções filosóficas e epistemológicas que emergem historicamente no período antigo, mas que se fortalecem a partir da idade moderna e atravessam a idade contemporânea, foi objeto deste estudo.

A criança e a infância devem ser compreendidas nos aspectos subjacentes das principais tendências de interpretação da sociedade humana, com seus prevalecentes códigos culturais, ético-políticos e socioeconômicos, posto que sem tal amplitude de compreensão, a



criança e a infância continuarão a serem compreendidas de forma isolada e ancorada em aspectos meramente educacionais e escolares, quando suas importâncias atravessam a plena condição humana de construção da sociedade.

Mostramos, com este capítulo final, que desde a origem da escola, na Grécia, existe o abandono e o descaso com a infância, o que nos motivou à problematização que trata da questão do pleno direito à educação com enfoque na educação da infância.

Identificar as etapas pelas quais os percursos da criança e da infância se desenrolaram e foram acolhidas nos permitiram estabelecer uma relação dialética entre suas fundamentações burguesas e conservadoras frente às fundamentações verdadeiramente humanizadas, emancipatórias e plenas que integraram a criança como ser histórico, social e de direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de Mestrado, intitulada *DIREITO À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da Educação Infantil ao Sistema Nacional de Educação*, constituiu-se na tentativa de elucidar os pressupostos filosóficos, sociais e políticos que conduziram a história da humanidade e os movimentos da sociedade brasileira, em especial, nas lutas pela conquista dos direitos da criança, sendo um deles, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

É desta reflexão que emergiu a necessidade de dar visibilidade aos estudos anteriores e relevantes sobre essa temática, tendo a clareza que não esgotaremos o assunto, assim como temos a convicção de que surgirão outras pesquisas de igual ou superior importância e relevância acadêmica, dado o cenário atual que prevalece, ainda no Brasil, de um desconcertante descompromisso com a criança, com a infância e com a educação infantil, compreendidas como processos correlatos fundantes e delineadores da formação da pessoa humana.

Embora avanços importantes tenham sido conquistados e consolidados nos últimos anos, ainda persistem resistências vigorosas na busca pelo consenso sobre o significado/conceito, a importância e as características da infância, da criança e da educação infantil. Muitas das resistências, de natureza política conservadora e retrógrada, entendem, que a criança que não trabalha desde cedo é potencial contraventor da lei. Entendem que a criança brasileira, hoje, tem mais direitos que deveres e obrigações, que a tornam improdutiva, inconsequente, arredia, “perdida” e potencialmente criminosa.

Eis uma parte importante das contradições abertas acerca da infância, da criança e da educação infantil em nosso país, cuja compreensão pode indicar novos e promissores caminhos na luta pela dignidade do ser humano como criança. Como criança educada no ser-criança, no meio do pleno e espontâneo ambiente da infância, através de uma educação infantil também digna de assim ser definida como tal.

Compreende-se, após estudo realizado, que a educação infantil não se configura como ambiente exclusivo e planejado para atender ao que é específico à infância, porque, a princípio, não foi pensada como direito da criança e sim como uma necessidade imposta pelo capitalismo, onde as mulheres foram para o mercado do trabalho, desde o período das guerras e depois com a Revolução Industrial, e necessitavam de lugar seguro onde seus filhos pudessem ser cuidados e educados. Distante do que as crianças precisavam enquanto cuidado e educação,

surgiram espaços onde, quando os pequenos tinham acesso, reproduziam modelos de atendimento que antecipavam etapas escolares, numa visão adultocêntrica, negligenciando o que é característico da infância.

Na trajetória recente da movimentação da sociedade civil brasileira, desde a conquista do estado de direito em 1988, tivemos muitas conquistas e, nesse sentido podemos citar: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a conquista referente aos conselhos de direitos das crianças e dos adolescentes, os conselhos tutelares, as redes de varas de proteção à criança e ao adolescente, o Ministério Público e a Defensoria da Infância.

O direito à Educação e a Educação como direito é, portanto, um conceito novo, avançado e original, que concretiza as disposições presentes no Art.205 da Constituição Federal de 1988 e no Art.11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sendo a Educação um direito subjetivo e social de todo cidadão brasileiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) consagram a Educação Infantil como um *direito inalienável* de todas as crianças, visando o reconhecimento desta como primeira etapa da Educação Básica, propondo o acesso e atendimento às crianças e o pleno desenvolvimento infantil, assegurando-lhes o desenvolvimento comum indispensável para a plena *formação humana* e para o consciente *exercício da cidadania*.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca-se três grandes grupos de princípios que devem orientar as propostas pedagógicas: os princípios *éticos* – no sentido de combater e de eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação; os princípios *políticos* – defendendo o reconhecimento dos direitos e dos deveres universais de cidadania e os princípios *estéticos* – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as decorrentes da diversidade da cultura brasileira, originada dos segmentos discriminados e marginalizados, para sua integração e para a construção de identidades plurais e solidárias.

Também abriram espaço à análise sobre a indissociabilidade do *educar/cuidando* e do *cuidar/educando*, incluindo o acolhimento, a garantia de segurança, o estímulo à curiosidade, à ludicidade e à expressividade infantis.

Pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, contemplando desde a infância à idade adulta, implica refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização da condição e da identidade humana.

Colocar a Educação Infantil na pauta dos debates educacionais, pressupõe discutir as especificidades da infância, analisar cenários políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos, tratar do protagonismo do ser-criança, compreender que, além do acesso à Educação Infantil, temos que atentar à qualidade do atendimento oferecido e, ainda, tratar da questão da formação de professores e da pesquisa científica afeta à esta temática.

Nesse sentido, a Educação Infantil precisa ser reinventada e ressignificada: reconhecer as crianças como produtores de conhecimento; priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais; transformar espaços físicos em ambientes educativos. Para operacionalizar essas inovações, necessitamos de uma maior democratização do ambiente escolar e da relação escola-comunidade, promovendo o diálogo da escola com os diversos atores deste ambiente (alunos, docentes, familiares, colaboradores), com as culturas contemporâneas e com as revoluções científicas e tecnológicas em curso, bem como a indispensável melhoria das condições de trabalho dos professores e dos demais profissionais da escola. É preciso dar sentido ao ambiente coletivo escolar, um ambiente de convivências múltiplas, de respeito à diversidade, de espaço às manifestações artísticas e culturais, de elaboração do conhecimento social e historicamente construído, de pesquisa e socialização das aprendizagens, de linguagens diversas, de afeto, cuidado e educação.

É certo que, no diálogo, na democratização e humanização da escola, surgirão divergências e convergências educacionais. Estas podem inspirar inovadoras propostas de ensino, gerar e consolidar novas relações no cotidiano escolar, ressignificar as práticas pedagógicas, reconstituir laços com as comunidades, reinventando as culturas escolares e as dinâmicas de organização do trabalho educacional.

Diante de tudo que se analisou e pesquisou, este trabalho evidenciou grandes conquistas no debate e nas lutas que levaram a Educação Infantil a ser inserida no Sistema Educacional Brasileiro, mas também alertou que esta temática é muito recente e, por isso, ainda tem um longo caminho a ser percorrido até que todas as necessidades da criança sejam atendidas para que tenha sua infância respeitada e garantida. Daí a urgência com que educadores, pesquisadores, especialistas das mais diversas áreas, precisam exercer papel crítico junto à cultura, à sociedade e junto ao Estado, para requerer uma sólida concepção científica e filosófica sobre a questão da criança e da infância, superando a superficialidade e o senso comum que permeiam a questão e consolidando a arte de educar para a vida toda.

## REFERÊNCIAS

- ÀRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. R. J.: Zahar Editores, 1981.
- ANGOTTI, Maristela. (Org.). **A Educação Infantil em diálogos**. Campinas/SP: Alínea, 2012.
- ANTUNES, R. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, promulgado em 09 de janeiro de 2001.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.0005, promulgada em 25 de junho de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo**. Brasília, 2006. Disponível em: . Acesso em: 25 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social. **Política nacional de assistência social**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério de Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**. Brasília, 2006a. Disponível em: Acesso em: dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. **Criança: compromisso social**. Brasília, 1986.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Reformismo, socialismo e igualdade**. Novos Estudos, n. 19, p. 23, dez. 1987.

BOBBIO, N.; BOVERO, M. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOBROVSKAIA, Tsetsiliia S. **Nadezhda Krúpskaya: 1869-1939**. Moscú: Editorial Progreso, 1940.

CAMPOS, M. M. M., ROSEMBERG, F., CAVASIN, S. **A Expansão da rede de creches no município de São Paulo durante a década de 70**. (Segunda parte). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf> Acesso em 06 Set 2018.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **A criança negra no Brasil**. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232253. ISBN: 978-85-7982-060-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

DELRUELLE, E. **Metamorfoses do Sujeito – A ética filosófica de Sócrates a Foucault**. – Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2009.

DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: Edarte, 1971.

FALEIROS, V. P. **Infância e processo político no Brasil**. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995. p. 49-98.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FRIGOTTO, G. **Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

GEIS, R. M. **Criar ou educar crianças?** Estudo das representações de mães e de educadores sobre o papel da creche. São Paulo, 1994, 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KENNY, A. **HO Despertar da Filosofia Moderna – Uma nova história da Filosofia Ocidental**. 2ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2009

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedo e brincadeira: usos e significados dentro de contextos culturais**. In: SANTOS, S. M. P. dos. (Org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOYRÉ, A. **Do Mundo Fechado ao Universo Infinito**. 4ª ed., 1ª reimpressão. – Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 2010

KRÚPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral e la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.



\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> Acesso em 11 Set 2018.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUXEMBURGO, Rosa. **Organisationsfragen der russischen Sozialdemokratie**. Em *Die Russische Revolution* (Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1963). [Ed. bras.: **A Revolução Russa**, Petrópolis, Vozes, 1991.]

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARSHALL, T. S. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETO, João Clemente de Souza. **História da Criança e do Adolescente no Brasil**. Revista Unifeo, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, nº 3 (2000).

NICOLETTI, Lucas Portilho. **Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire: fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora**. Campinas/SP, 2017, 158 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

NUNES, C. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação brasileira diante do PNE** – Conferência proferida no 19º Congresso Anual de Educação da SINESP, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ide, ensinaí a todos:** os 500 anos da pedagogia luterana (1517-2017). Porto Alegre: Concórdia, 2017.

NUNES, César e FEITOZA, Roney. **Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana:** as tendências reais e as novas ilusões repostas. Revista Quaestio, Sorocaba, SP, v.10, n. 1/2, p. 71-94, maio/nov. 2008.

PASSONE, E. F. **Políticas sociais de atendimento à infância e juventude:** o caso da Fundação Abrinq. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEREZ, José Roberto Rus e PASSONE, Eric Ferdinando. **Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PILOTTI, F. **Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina.** In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Org.). **A Arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

REED, Evelyn. **O mito da inferioridade da mulher.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 1954.

\_\_\_\_\_. **Sexo contra sexo ou classe contra classe.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

RIZZINI, I. **A Criança e a lei no Brasil**: revisitando a história (1822-2000). Rio de Janeiro: Unicef, Cespi/USU, 2000.

\_\_\_\_\_. **Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever**: um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830-1990) In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p.99-168.

\_\_\_\_\_. **O Século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

RIZZINI, I.; NAIFF, L. A. M.; BAPTISTA R. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. (Orgs.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANCHES GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SITE OBSERVATÓRIO PNE. **Contexto.** Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>. Acesso em 06 Set. 2018.

TELES, M. A. A.; MEDRADO, M. A., GRAGNANI, A. M. C. **Creches e berçários em empresas privadas paulistas.** IN: ROSEMBERG, F. (org.). **Creche.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989.